



This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

- + *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.
- + *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.
- + *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.
- + *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at <http://books.google.com/>



A propos de ce livre

Ceci est une copie numérique d'un ouvrage conservé depuis des générations dans les rayonnages d'une bibliothèque avant d'être numérisé avec précaution par Google dans le cadre d'un projet visant à permettre aux internautes de découvrir l'ensemble du patrimoine littéraire mondial en ligne.

Ce livre étant relativement ancien, il n'est plus protégé par la loi sur les droits d'auteur et appartient à présent au domaine public. L'expression "appartenir au domaine public" signifie que le livre en question n'a jamais été soumis aux droits d'auteur ou que ses droits légaux sont arrivés à expiration. Les conditions requises pour qu'un livre tombe dans le domaine public peuvent varier d'un pays à l'autre. Les livres libres de droit sont autant de liens avec le passé. Ils sont les témoins de la richesse de notre histoire, de notre patrimoine culturel et de la connaissance humaine et sont trop souvent difficilement accessibles au public.

Les notes de bas de page et autres annotations en marge du texte présentes dans le volume original sont reprises dans ce fichier, comme un souvenir du long chemin parcouru par l'ouvrage depuis la maison d'édition en passant par la bibliothèque pour finalement se retrouver entre vos mains.

Consignes d'utilisation

Google est fier de travailler en partenariat avec des bibliothèques à la numérisation des ouvrages appartenant au domaine public et de les rendre ainsi accessibles à tous. Ces livres sont en effet la propriété de tous et de toutes et nous sommes tout simplement les gardiens de ce patrimoine. Il s'agit toutefois d'un projet coûteux. Par conséquent et en vue de poursuivre la diffusion de ces ressources inépuisables, nous avons pris les dispositions nécessaires afin de prévenir les éventuels abus auxquels pourraient se livrer des sites marchands tiers, notamment en instaurant des contraintes techniques relatives aux requêtes automatisées.

Nous vous demandons également de:

- + *Ne pas utiliser les fichiers à des fins commerciales* Nous avons conçu le programme Google Recherche de Livres à l'usage des particuliers. Nous vous demandons donc d'utiliser uniquement ces fichiers à des fins personnelles. Ils ne sauraient en effet être employés dans un quelconque but commercial.
- + *Ne pas procéder à des requêtes automatisées* N'envoyez aucune requête automatisée quelle qu'elle soit au système Google. Si vous effectuez des recherches concernant les logiciels de traduction, la reconnaissance optique de caractères ou tout autre domaine nécessitant de disposer d'importantes quantités de texte, n'hésitez pas à nous contacter. Nous encourageons pour la réalisation de ce type de travaux l'utilisation des ouvrages et documents appartenant au domaine public et serions heureux de vous être utile.
- + *Ne pas supprimer l'attribution* Le filigrane Google contenu dans chaque fichier est indispensable pour informer les internautes de notre projet et leur permettre d'accéder à davantage de documents par l'intermédiaire du Programme Google Recherche de Livres. Ne le supprimez en aucun cas.
- + *Rester dans la légalité* Quelle que soit l'utilisation que vous comptez faire des fichiers, n'oubliez pas qu'il est de votre responsabilité de veiller à respecter la loi. Si un ouvrage appartient au domaine public américain, n'en déduisez pas pour autant qu'il en va de même dans les autres pays. La durée légale des droits d'auteur d'un livre varie d'un pays à l'autre. Nous ne sommes donc pas en mesure de répertorier les ouvrages dont l'utilisation est autorisée et ceux dont elle ne l'est pas. Ne croyez pas que le simple fait d'afficher un livre sur Google Recherche de Livres signifie que celui-ci peut être utilisé de quelque façon que ce soit dans le monde entier. La condamnation à laquelle vous vous exposeriez en cas de violation des droits d'auteur peut être sévère.

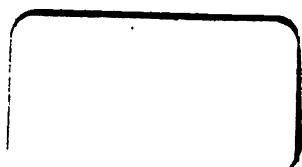
À propos du service Google Recherche de Livres

En favorisant la recherche et l'accès à un nombre croissant de livres disponibles dans de nombreuses langues, dont le français, Google souhaite contribuer à promouvoir la diversité culturelle grâce à Google Recherche de Livres. En effet, le Programme Google Recherche de Livres permet aux internautes de découvrir le patrimoine littéraire mondial, tout en aidant les auteurs et les éditeurs à élargir leur public. Vous pouvez effectuer des recherches en ligne dans le texte intégral de cet ouvrage à l'adresse <http://books.google.com>

NYPL RESEARCH LIBRARIES



3 3433 07597332 5



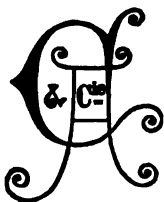
SSA
Bulletin

BULLETIN UNIVERSITAIRE
DE
L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

CH. SEIGNOBOS

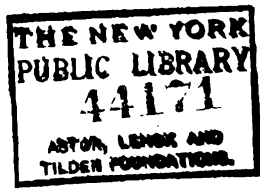
MAÎTRE DE CONFÉRENCES A LA FACULTÉ DES LETTRES DE PARIS



PARIS
ARMAND COLIN ET C^{ie}, ÉDITEURS

1, 3, 5, RUE DE MÉZIÈRES

—
1894



BULLETIN UNIVERSITAIRE

DE

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

AVIS PRÉLIMINAIRE

Les deux premiers ordres d'enseignement se rapprochent tous les jours, par l'heureux effet du progrès qui s'est fait dans nos idées et dans nos institutions. Ce progrès a commencé le jour où un grand nombre d'hommes de bonne volonté se sont mis à réfléchir sur les problèmes de l'éducation, et à chercher les moyens de refaire et d'accroître les forces intellectuelles et morales de notre pays.

Devant la grandeur de la tâche, les préjugés, le petit orgueil qui se manifestait ici, la défiance que l'on sentait là, se sont atténués et presque évanouis. Une large doctrine, bien démocratique et bien française, a représenté la nécessité de relations intimes et cordiales entre tous les instituteurs nationaux, de quelque degré qu'ils fussent, inspiré aux plus élevés le sentiment de leurs devoirs envers les moindres, aux professeurs de Sorbonne l'idée qu'ils doivent aux maîtres des villages et des hameaux un tribut de lumières et de vérités.

Au même moment, les Facultés, jadis isolées les unes des autres, commençaient à se rapprocher dans les divers groupes, parisiens et provinciaux, de la Société d'enseignement supérieur. Le premier effet de ces rapports tout nouveaux fut de faire sortir chacun de nous de sa spécialité et de nous donner vue sur l'ensemble des institutions du haut enseignement. Tout le monde comprit alors qu'il existe, au-dessus de chacune des Facultés, un office de l'enseignement supérieur, et que la valeur d'une Faculté est en proportion de l'intelligence qu'elle acquiert de cet office.

Dès que l'enseignement supérieur eut pris conscience de lui-même, il se sentit solidaire de l'enseignement secondaire. Nombre de professeurs des Facultés ont pris part aux discussions qui se

sont engagées sur la réforme des collèges. Notre Société, qui avait, dès l'origine, proclamé cette solidarité, a décidé que les questions d'enseignement secondaire trouveraient place dans ses publications. Les lecteurs de la *Revue internationale* savent combien M. Dreyfus-Brisac, notre rédacteur en chef, a su les rendre intéressantes, soit qu'il les ait traitées lui-même avec sa grande compétence, soit qu'il les ait confiées à d'éminents collaborateurs.

Au même moment encore, les Facultés des sciences et des lettres ouvraient leurs laboratoires et leurs conférences à un personnel, inconnu jusque-là, d'étudiants, parmi lesquels un grand nombre se destinaient au professorat. Elles les dirigeaient, avec un zèle qui ne saurait être trop loué, vers la licence et vers l'agrégation. Elles commençaient à peupler de leurs élèves les collèges et les lycées. Entre les deux ordres d'enseignement, les relations ne sont plus seulement théoriques et philosophiques; elles sont effectives, réelles, d'homme à homme.

J'ai connu le temps où un professeur d'une Faculté des sciences et des lettres était, aux yeux d'un professeur de lycée, un personnage de luxe, prétendant sans raison à une supériorité toute d'apparence, qu'il devait trop souvent à une infirmité, à la faiblesse de sa voix, par exemple, ou bien à l'incapacité de tenir sa classe, ou bien encore à la fatigue de l'âge. Je me souviens fort bien qu'en sortant de l'École normale, envoyé au lycée de Nancy, je pris tout de suite l'esprit de ma corporation de robe noire contre la corporation de robe de soie jaune. Je m'amusai fort de l'air solennel et de protection avec lequel je fus accueilli par quelques-uns des membres de l'enseignement *dit* supérieur, comme nous disions pour nous venger de cette épithète.

Aujourd'hui, par centaines et centaines, les étudiants des Facultés des sciences et des lettres se répandent dans l'enseignement secondaire. Quand ils arrivent dans une ville de Faculté, ils y voient auprès des professeurs, des jeunes gens, objet de sollicitude pour leurs maîtres, comme ils l'étaient eux-mêmes, l'année d'avant. Ils savent qu'à leurs élèves les professeurs sacrifient, sans hésiter, et même sacrifient trop la joie et le devoir du travail personnel. Ils n'ont plus les préjugés que nous avions; je crois qu'ils sont reconnaissants envers les Facultés, et même j'en suis sûr.

Ainsi s'achève l'union des deux ordres d'enseignement par un échange de sentiments de dévouement et de reconnaissance. La publication du *Bulletin universitaire de l'Enseignement secondaire* en supplément à la *Revue internationale* est une manifestation naturelle de ce nouvel état de choses.

Voici dans quelles circonstances s'est produite l'idée de cette publication.

La Sorbonne a organisé cette année un système très simple d'éducation professionnelle pour les étudiants qui se destinent au professorat. M. Marion, professeur de la science de l'éducation, réunit autour de sa chaire, pendant le premier trimestre, une fois par semaine, les élèves des Facultés des sciences et des lettres, qui sont en cours d'études pour l'agrégation. Il discute avec eux dans des conférences intimes et familières les principales questions qui peuvent intéresser un futur professeur. Il les invite à vivre à l'avance, si je puis dire, la vie qui les attend. Il les introduit dans la hiérarchie universitaire, où il marque leur place, leurs obligations et leurs droits; dans la ville et la société de cette ville; au lycée, dans les relations entre collègues, entre professeurs et répétiteurs; enfin dans leur fonction de maîtres et d'éducateurs. Ce sont des conversations habilement conduites, sans cérémonie, où les choses difficiles sont dites délicatement, et les sentiments les plus élevés exprimés simplement. Le professeur y invoque sa propre expérience et les témoignages qu'il a recueillis de bouches sérieuses; il fait appel à l'expérience, si courte qu'elle soit, d'étudiants qui ont été professeurs déjà ou maîtres répétiteurs. Il place si bien les autres dans le milieu encore inconnu, qu'il les peut interroger sur l'idée ou le sentiment qui leur viendrait, en telle ou telle circonstance. J'ai assisté à la première de ces conférences. J'en ai emporté la conviction que cette façon de philosopher, sans le dire, sur l'éducation, est la plus utile et la plus avenante qui puisse être employée avec nos jeunes universitaires. Elle les prépare aux réalités de la vie; elle les conduit aussi aux spéculations élevées sur l'éducation.

Quand la série des conférences sera terminée, les étudiants qui les suivent iront faire un stage de deux semaines dans les classes des lycées de Paris. Au retour, ils se diviseront en groupes : mathématiques, physique et chimie, philosophie, lettres et grammaire, histoire. Dans chacun de ces groupes, un professeur dirigera des conférences où seront traitées les questions d'enseignement qui lui sont particulières.

Rien de plus simple, et l'on trouvera peut-être qu'il y a de la présomption à croire que quelques conférences et quinze jours d'expérience pratique suffiront pour enseigner le métier de professeur. Mais, d'abord, ce métier ne s'enseigne pas tout entier, et le *fit fabricando faber* ne s'applique à aucune profession plus justement qu'à la nôtre. Seulement, il faut au forgeron quelques notions

et avis préliminaires, car il perdra du temps et peut-être se brûlera au fourneau, s'il est jeté tout à coup devant le feu et devant le métal. L'éducation professionnelle, telle qu'elle est aujourd'hui donnée en Sorbonne, suffit à tout le moins pour avertir le futur professeur de la difficulté de ses devoirs.

M. le ministre de l'instruction publique a loué et remercié la Faculté de l'initiative qu'elle a prise. Il a fortifié l'enseignement de la science de l'éducation en Sorbonne, en adjoignant à M. Marion un maître de conférences, spécialement chargé de la préparation à l'enseignement historique. Depuis plusieurs années, M. Seignobos professait à la Faculté des cours libres. Il est très apprécié et très aimé des étudiants. Les lecteurs de la *Revue internationale* lui savent gré de les avoir tenus au courant de l'histoire contemporaine de l'enseignement par la chronique mensuelle.

C'est précisément l'organisation dont je viens de parler qui a donné l'idée de la nouvelle publication.

Ces conférences et ces discussions, pourquoi ne pas les répandre dans le public universitaire? Pourquoi ne pas offrir ce moyen de publicité aux Facultés qui ont, comme la Sorbonne, un enseignement et des exercices pratiques d'éducation? Pourquoi enfin ne pas offrir aux administrateurs, professeurs et maîtres des lycées et des collèges un organe, où ils puissent échanger avec nous leurs idées et communiquer à tous les lumières de leur expérience?

Cet organe sera le *Bulletin universitaire*, annexé à la *Revue internationale*. La *Revue*, qui a établi aujourd'hui son autorité en France et à l'étranger, et qui ne craint pas la comparaison avec les plus célèbres des publications du même genre, ne restreindra pas son domaine; elle traitera comme par le passé les questions qui intéressent les deux ordres d'enseignement; le *Bulletin* entrera autant que possible dans la pratique, dans la vie de l'enseignement secondaire.

Nous avons le vif désir que ces deux recueils soient lus par les membres des deux ordres d'enseignement; que les maîtres des Facultés s'intéressent de plus en plus à l'enseignement secondaire, et réciproquement les maîtres des lycées et collèges à l'enseignement supérieur. Les membres de la Société d'enseignement supérieur recevront de droit le *Bulletin* en même temps que la *Revue*; les professeurs des lycées et collèges, qui voudront bien entrer dans notre Société, où ils seront accueillis à bras ouverts, seront, de ce fait, abonnés aux deux recueils. S'ils préfèrent s'abonner à part au *Bulletin*, ils trouveront dans chaque fascicule le som-

maire du numéro de même date de la *Revue*, à laquelle ils pourront toujours se reporter, si quelque article leur paraît mériter une attention spéciale. La combinaison de la *Revue* et du *Bulletin* nous permettra de nous instruire ensemble de nos affaires, qui sont une seule et même et commune affaire.

Ouvriers de la même vigne, nous la cultivons à des saisons différentes, mais nous voulons d'une même bonne volonté lui faire produire son fruit généreux, à cette vigne française qui survit à tous les fléaux. Nous voulons nous connaître, nous aider, nous aimer les uns les autres, et nous réjouir ensemble à la fête de la vendange.

Je tiens à le répéter en terminant, personne ne s'étonnera, après les explications qui viennent d'être données, que le *Bulletin* ait pour rédacteur principal un maître de conférences de la Faculté des lettres de Paris, et qu'il soit présenté, en tête de ce premier numéro, par un professeur de cette Faculté. C'est l'occasion qui fait cela. Pour être née à la Sorbonne, cette publication n'a aucune attache officielle avec la Sorbonne. Elle s'adresse dans l'enseignement secondaire à tout le monde, sans distinction de provenance : normaliens, anciens élèves des Facultés, de l'École de Cluny, anciennes élèves de Sèvres, et à ceux et à celles qui sont entrés dans l'enseignement par les grades, sans passer par les écoles. Elle ne vient d'aucun groupe et ne s'adresse à aucun groupe en particulier. Ceux qui en ont eu l'idée n'ont pas la prétention de régenter : sincèrement et cordialement, ils ont l'ambition de collaborer.

Ernest LAVISSE.

PROGRAMME

DU

BULLETIN UNIVERSITAIRE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Il y a douze ans environ commençait en France un mouvement de réforme de l'enseignement public dont on peut déjà constater les effets. La *Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur*, fondée à cette époque, a contribué par les discussions de ses sections et par les informations publiées dans la *Revue*

internationale, son organe, à faire entrer l'opinion publique et les autorités dans la voie qui a abouti à la réforme de 1885 et à la constitution de véritables Universités françaises.

L'enseignement secondaire aussi a sa Société d'études et sa Revue d'informations qui travaillent à éveiller l'attention du public sur le besoin de réorganiser les études secondaires. Si cette réforme paraît moins avancée aujourd'hui que celle de l'enseignement supérieur, c'est que la tâche est singulièrement plus lourde. Il ne s'agit plus seulement de méthodes d'enseignement, ce sont aussi les procédés d'éducation qu'il faut transformer, en opérant, non sur des jeunes gens de bonne volonté, mais sur des enfants indolents ou même indociles. Il ne suffit plus de gagner à la réforme quelques centaines de professeurs groupés dans une dizaine de grands centres; on a besoin du concours de plusieurs milliers d'administrateurs et de maîtres disséminés dans des centaines d'établissements.

Tous ces obstacles n'ont pourtant pas arrêté la marche de la réforme. Un premier effort a produit le programme d'études de 1880 dont la revision de 1885 a conservé le caractère essentiel. Puis l'attention s'est reportée sur les fondements nécessaires de tout système d'enseignement bien équilibré, l'éducation physique et la discipline morale. Les chefs officiels de l'Université ont pris en mains la cause du progrès, invitant eux-mêmes le personnel à discuter l'organisation traditionnelle et à proposer des améliorations. De cet échange d'idées, prolongé durant près de deux ans, est né le recueil d'*Instructions* de 1890, qui, sous sa forme modeste, contient un plan complet de réformes, le plus libéral qui ait été jamais proposé, en France, par les autorités officielles de l'enseignement.

Presque toutes les questions importantes de l'éducation ou de l'instruction sont posées dans ce recueil, et par des hommes qui avaient conscience à la fois de la nécessité des réformes et des obstacles que leur oppose la réalité. Ils ne se sont pas bornés à rédiger des règlements; ils ont quelquefois présenté leurs solutions sous forme de conseils, remettant aux recteurs, proviseurs, principaux, professeurs, le soin d'examiner et de décider. Un certain nombre des mesures à prendre sont laissées à l'initiative des autorités locales, considérées comme seules compétentes pour apprécier ce qui convient à chaque établissement. On admet ainsi la variété des réglementations locales; l'esprit de cette réforme est le respect de l'initiative individuelle.

Pour marquer clairement ce caractère libéral, le ministre, par

sa lettre du 15 juillet, s'adresse directement à chacun des *membres du personnel administratif et enseignant des lycées et collèges*, c'est de leur dévouement patriotique qu'il attend la réforme de l'éducation.

Ce n'est pas sans raison que le ministre fait appel à la bonne volonté des maîtres chargés d'élever la jeunesse française : le sort de la réforme est entre leurs mains. Il n'y aura d'institutions vivantes et durables que celles qui seront mises à l'essai, adoptées et pratiquées par le personnel de l'enseignement. De lui seul dépend l'avenir. Sans doute il se passera des années avant que tout ce corps d'institutions nouvelles soit entré dans les mœurs de la nation. Mais on peut compter sur l'aptitude de l'esprit français à adopter les nouveautés quand elles répondent à des besoins de liberté et de progrès. Qu'on se rappelle avec quelle facilité surprenante s'est implanté notre nouveau régime politique et militaire.

Parmi les obstacles signalés comme insurmontables par les adversaires de la réforme, il en est qui tiennent surtout à nos habitudes d'universitaires et qui pourront être écartés par un effort de bonne volonté. Les autres, — et non les moindres, — proviennent des conditions matérielles des établissements ou des préjugés et des exigences des familles ; il faudra, pour en venir à bout, de la fermeté et beaucoup de patience. Professeurs et administrateurs auront besoin de s'encourager par l'exemple de ceux de leurs collègues qui auraient réussi à vaincre les difficultés. Mais encore faut-il leur procurer les moyens de se communiquer les uns aux autres leurs petites victoires.

La réforme de 1890 a ouvert sur toute l'étendue de la France une sorte d'enquête pédagogique ; elle a fait à certains égards de chaque établissement un champ d'expérience où des procédés nouveaux doivent être mis à l'essai par la bonne volonté des maîtres. Chacune des institutions proposées par la commission de réforme aura besoin, avant de s'établir solidement dans les usages, d'être étudiée sur place par les hommes du métier, contrôlée par la pratique, parfois même modifiée, afin de l'adapter aux conditions spéciales de chaque région. Si tous ces expérimentateurs continuent à travailler solitairement sans connaître les expériences de leurs collègues, que d'efforts gaspillés, que de tâtonnements inutiles, que d'enseignements perdus ! Pour que l'expérience de chacun puisse profiter à tous, il faut un centre où soient mis en commun les résultats acquis et les idées d'amélioration pour l'avenir ; il faut un organe qui publie ces renseignements et ces propositions.¹

C'est cet organe que nous entreprenons de créer ; nous voudrions offrir à tous ceux qui s'intéressent à l'éducation, un bureau de renseignements sur le fonctionnement des institutions, et un centre d'échange d'opinions sur les réformes utiles.

Nous faisons appel à la bonne volonté de nos collègues de l'enseignement secondaire ; notre entreprise ne réussira qu'autant qu'ils s'y intéresseront. Mais nous pensons qu'elle mérite de les intéresser.

Notre tâche consistera avant tout à faire connaître les transformations que la réforme va produire dans tous les lycées et collèges de France, les obstacles qu'elle rencontrera, les mesures prises par les chefs d'établissements et les professeurs, les résultats qu'ils auront obtenus et les projets d'amélioration que l'expérience leur suggérera.

La plupart des questions qui se posent dans la pratique ont été indiquées par les *Instructions* de 1890, il suffira de les rappeler :

En matière d'éducation physique, la distribution des heures de travail et de repos, — l'organisation matérielle des récréations, des jeux, des promenades, des sociétés musicales, des fêtes, — l'organisation des dortoirs, de la toilette, des réfectoires ;

En matière d'éducation morale, le système des punitions et des récompenses, des notes et des prix, — l'organisation des conseils de discipline, — les relations personnelles des maîtres avec les élèves et leurs familles ;

En matière d'enseignement, l'organisation des exercices destinés à remplacer les demi-heures de classe supprimées, — la proportion à maintenir entre les différentes espèces d'exercices (version, thème, traduction instantanée), — le choix des auteurs, des textes, des sujets de composition, — la longueur des devoirs, des leçons, des explications, — l'emploi des textes autographiés, des traductions, des recueils de morceaux choisis, des lectures supplémentaires, — la forme à donner aux exercices de la lecture, de la récitation, de la diction, — les procédés pour l'étude du vocabulaire et de la grammaire, — le système de correction des devoirs, — l'enseignement de l'histoire littéraire, — la méthode orale et les exercices de conversation pour les langues vivantes, — pour l'histoire, l'usage du sommaire, du devoir écrit, de l'interrogation, de l'exposé oral fait par l'élève ; l'emploi des textes et manuels ; la part à faire à l'histoire contemporaine ; les procédés descriptifs et narratifs, — pour la géographie l'emploi des cartes murales, des croquis, des notes ; la proportion à donner aux différentes espèces de géographie, — pour la philosophie l'usage du sommaire, de la ré-

daction, des interrogations avant le cours et après le cours, des devoirs écrits; le choix des textes; la méthode d'exposition; les proportions entre les parties du cours; l'enseignement de l'histoire de la philosophie, — pour les sciences naturelles, la confection des collections, l'enseignement de l'hygiène, — pour les sciences physiques, la confection des instruments, les notions à donner sur l'histoire et les progrès des sciences, l'usage des interrogations et des devoirs écrits.

Quelques questions importantes dans la pratique ne sont pas mentionnées par les instructions de 1890; telles sont celles du mobilier scolaire, de l'installation des salles d'études, de la composition, de l'administration des bibliothèques, du fonctionnement des assemblées de professeurs. On ne s'interdira pas de les étudier.

Nous donnerons une attention particulière à toutes les institutions qui relient l'un à l'autre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, institutions de contrôle telles que le baccalauréat, le livret scolaire, le concours d'entrée des écoles supérieures; institutions de recrutement telles que la préparation pédagogique dans les Facultés, le stage des étudiants dans les lycées, la licence, l'agrégation. — C'est dans les Facultés que se forme aujourd'hui la majeure partie du corps enseignant, il est bon que les professeurs des Facultés puissent apprendre, de leurs collègues de l'enseignement secondaire, les besoins pratiques de cet enseignement.

Ce sont les membres de l'enseignement supérieur qui, par la licence et l'agrégation, ouvrent aux maîtres les portes d'entrée dans l'enseignement secondaire; ce sont eux qui ouvrent aux élèves la porte de sortie du baccalauréat. Si ces portes se ferment mal à propos, toute réforme de l'instruction secondaire est vaine, les examinateurs dégoûteront d'appliquer les principes de la réforme s'ils ne savent pas s'y conformer eux-mêmes. Il sera donc utile de leur rappeler souvent les besoins réels et les conditions pratiques de l'enseignement secondaire pour les habituer à n'apporter aux examens que de justes exigences. On ne trouvera pas mauvais que les sujets imposés aux élèves et aux futurs maîtres soient publiés et discutés.

Nous donnerons ainsi au personnel des deux enseignements une sorte de bulletin de la réforme qui, en consignait les progrès accomplis et les fautes commises, permettrait de généraliser les uns et d'éviter les autres.

Une part sera faite aux actes officiels, décrets, lois, rapports et instructions, et aux manifestations officieuses, discours, discussions,

articles de journaux, qui se rapporteront à l'enseignement secondaire. Mais nous ne reproduirons que les parties essentielles de ces documents, pour éviter de faire double emploi avec le *Bulletin de l'instruction publique*.

Nous procéderons de même avec les renseignements statistiques (nombre d'élèves, chiffre et traitement du personnel, budget, etc.), nous efforçant de ne publier que ceux qui paraîtront intéressants ou instructifs.

On ne s'étonnera pas de rencontrer parfois, dans une revue d'enseignement secondaire, une étude sur l'organisation des établissements d'éducation dans quelque pays étranger; mais ce sera toujours seulement à titre de comparaison avec l'enseignement français, pour suggérer des idées d'amélioration pratique.

De même il arrivera de rendre compte d'un ouvrage paru récemment, mais seulement quand il se rapportera directement à l'enseignement secondaire.

Nous n'avons pas parlé spécialement de l'enseignement des jeunes filles. Sans parler du terrain de l'éducation qui est le même pour tous, la plupart des problèmes relatifs à l'instruction sont communs aux deux sexes et à tous les systèmes d'enseignement. Il est à peine besoin de dire que nous ferons bon accueil aux communications de tous les enseignements sans distinction.

CH. SEIGNOBOS.

RAPPORT SUR LE CONCOURS

DE

L'AGRÉGATION DES LETTRES EN 1890

MONSIEUR LE MINISTRE,

Le concours de l'agrégation des lettres a paru offrir cette année des résultats satisfaisants. A la vérité trois des membres du jury (1),

(1) Le jury était composé de MM. Croiset (Maurice), professeur à la Faculté des lettres de Montpellier; Gœlzer, maître de conférences à la Faculté des lettres de Paris; Plessis, maître de conférences à la Faculté des lettres de Bordeaux; Bompard, professeur de rhétorique au lycée Lakanal; Petit de Julleville, pro-

siégeant pour la première fois, pouvaient difficilement établir une comparaison; mais je traduis l'opinion de leurs collègues, mieux éclairés sur la valeur du passé, en disant que, dans l'ensemble, le concours de 1890 est au moins égal à ceux des années précédentes.

Quatre-vingt-dix candidats s'étaient fait inscrire; soixante-seize ont commencé les épreuves écrites; deux se sont retirés après la première épreuve; les soixante-quatorze autres ont fait toutes les compositions. Le jury en a admis vingt-huit aux épreuves orales.

A la suite des épreuves orales le jury a proposé pour le grade vingt candidats.

L'École normale supérieure présentait neuf candidats, qui tous ont été admis; quatre d'entre eux occupent les quatre premières places.

Parmi les onze autres candidats admis, deux sont anciens élèves de l'École normale supérieure; trois sont boursiers d'agrégation près la Faculté des lettres de Paris; six sont anciens boursiers d'agrégation (un de Paris; trois de Montpellier; un de Lyon; un de Dijon). Que faut-il conclure de cette observation? Nous ne voudrions décourager aucun effort, aucune bonne volonté; mais pouvons-nous ne pas reconnaître que la préparation isolée de l'Agrégation des Lettres devient de plus en plus difficile à mesure que les connaissances précises tiennent plus de place dans le concours. Toutes choses égales d'ailleurs du côté de l'intelligence et de la volonté, l'avantage reste à ceux qui ont reçu la forte discipline d'une préparation suivie et bien conduite, soit à l'École normale, soit dans certaines Facultés des lettres. Qui pourrait s'en plaindre? et puisqu'on a tant fait pour donner à l'enseignement de nos Facultés une utilité plus pratique et plus immédiate, qui pourrait trouver mauvais qu'aujourd'hui le succès vienne les confirmer dans la direction nouvelle ouverte à leurs efforts, et récompenser leurs peines?

Épreuves écrites.

COMPOSITION FRANÇAISE (1)

Dans l'ensemble la composition française a été jugée satisfaisante, et même assez bonne. Huit copies atteignent, ou dépassent

fesseur à la Faculté des lettres de Paris, président. — Les épreuves écrites ont eu lieu du 4 au 8 juillet; les épreuves orales, commencées le 6 août, ont été terminées le 28 août.

(1) **SUJET** : On a souvent raconté que Molière disait un jour à Boileau : « Je

même un peu la note élevée 8. Sept copies sont notées de 7 à 7 3/4. En tout trente-sept copies (soit la moitié des concurrents) dépassent plus ou moins la moyenne. Le nombre des copies faibles ou mauvaises (notées au-dessous de 4) ne va pas au delà de seize; dont sept seulement sont tout à fait indignes du concours d'agrégation.

Les questions d'histoire littéraire, et surtout d'histoire de la littérature française intéressent les candidats; elles leur sont assez familières; elles leur suggèrent, sans trop d'efforts, une certaine abondance d'idées, quelquefois assez personnelles. Mais, en général, le fond vaut mieux que la forme, au rebours de ce qui arrivait, dit-on, autrefois. Le style est rapide, mais négligé; facile, mais banal; trop de candidats croient pouvoir parler du *Menteur* dans la langue où tel feuilleton du matin leur a conté un vaudeville de la veille.

Le sujet indiqué comportait diverses réponses: plusieurs se sont souciés de deviner la pensée du correcteur, et, n'y pouvant parvenir, ils se sont travaillés à la ménager, du moins, quelle qu'elle pût être. Ils ont flotté entre des opinions contradictoires, disant tour à tour oui et non, et cherchant à colorer leur indécision d'une apparence d'impartialité ou de profondeur. Nous ne saurions trop répéter aux jeunes gens que leurs juges n'ont pas la prétention de leur imposer une orthodoxie littéraire; ils demeurent maîtres de penser que « Molière doit beaucoup à Corneille » ou « qu'il ne lui doit rien du tout ». La seule chose qu'on attende d'eux c'est une opinion sincère, défendue raisonnablement, par des arguments sérieux, présentés, s'il est possible, avec talent, et « en bon français ».

COMPOSITION LATINE (1)

La composition latine, certainement un peu inférieure à la composition française, paraît toutefois à peu près satisfaisante. Le jury pour favoriser une faculté qui périlite, lui a, depuis plusieurs années, attribué un coefficient supérieur; elle est cotée de 0 à 12 (au lieu de 0 à 10). Le total des points, divisé par le

dois beaucoup au *Menteur*... Sans le *Menteur* j'aurais sans doute fait quelques pièces d'intrigue, le *Étourdi*, le *Dépit amoureux*; mais peut-être n'aurais-je pas fait le *Misanthrope*. » L'anecdote est apocryphe (on la trouve pour la première fois dans l'*Esprit du grand Corneille*, par François de Neufchâteau, 1819). Est-elle du moins vraisemblable? Que doit le *Misanthrope* au *Menteur*? Que doit Molière à Corneille?

(1) *SUJET*: Sumptis e tertio Historiarum libro exemplis Taciti ingenium atque aestimabis.

nombre des candidats, donne, pour la moyenne de la composition latine, la note 5,15 ; soit 4,29 en la ramenant au coefficient commun. Si ce chiffre est peu élevé, c'est que les copies faibles abondent ; mais les meilleures sont encore excellentes ; et l'art d'écrire en latin n'est pas tout à fait perdu. Deux copies atteignent 10 ; une copie atteint 10 1/2, c'est celle du candidat reçu définitivement premier au concours. Après ces trois copies tout à fait bonnes, huit autres méritent encore d'être signalées et attestent des qualités d'esprit fort intéressantes ; viennent ensuite quatorze dissertations très estimables par la justesse des idées et l'élégance de la forme. Le reste est faible ou médiocre ; chez les uns, la pensée est insignifiante et la composition désordonnée ; chez d'autres le sujet n'est pas connu ; chez une vingtaine de candidats, l'incorrection grammaticale est flagrante. En résumé, un tiers des concurrents savait écrire et penser en latin ; un autre tiers ignorait tout à fait cet art ; le tiers intermédiaire flotte et louvoie entre une pensée qui hésite, et une langue qui se surveille, mais sans être sûre d'elle-même.

En général on connaissait le sujet ; ou du moins plus de la moitié des candidats le connaissait ; mais beaucoup parmi ceux-là-mêmes ont encouru le reproche de s'être montrés moins touchés de la force des pensées dans Tacite que de la vivacité des peintures. Trop souvent des copies, même bonnes, offrent la reproduction fidèle de jugements étrangers, plutôt que l'expression d'un sentiment réfléchi et personnel. Faut-il ajouter que dans les meilleures copies l'originalité du style fait défaut ? A comparer la latinité d'aujourd'hui à la latinité d'autrefois, on trouve que nous avons moins perdu qu'on ne le dit parfois : mais nous n'avons rien gagné non plus. Ce sont à peu près les mêmes qualités, mais ce sont aussi les mêmes défauts : une langue abondante, ingénieuse, fleurie, mais molle, composite, un peu vague. On y souhaiterait, avec une exactitude grammaticale plus rigoureuse, plus de propriété, de fermeté, de justesse. On voudrait surtout ces qualités dans une dissertation sur Tacite.

COMPOSITION DE GRAMMAIRE ET EXERCICE DE PROSODIE ET DE MÉTRIQUE (1)

Des cinq épreuves dont se compose la partie écrite du concours, celle-ci est la plus faible. Entre 74 candidats 2 seulement

(1) **SUJET** : Conjuguer à tous les modes l'aoriste passif de λαμβάνω. — Étudier la syntaxe et le style de Thucydide dans le passage suivant : τετόχηκε δὲ τὸ αὐτὸ

ont mérité la note *bien*; 6 la note *assez bien*; 15 ont atteint la moyenne, ou l'ont légèrement dépassée; les autres sont médiocres, très médiocres; 13 sont mauvais; et 6, au-dessous du mauvais. Le total des points, divisé par le nombre des candidats, attribue à la composition de grammaire 3,93 comme note moyenne.

La faiblesse générale de la composition tient autant à un défaut de connaissances qu'à un défaut de méthode. Il est fâcheux de constater que 36 candidats (tout près de la moitié des concurrents) ont fait des fautes graves dans la conjugaison de l'aoriste passif du verbe λαμβάνω; que 50 d'entre eux ne connaissaient pas l'emploi classique du participe futur actif en latin; et que plus de 60 ignorent les règles de la prosodie classique. En même temps la question de métrique a été bien traitée par presque tout le monde. Nous nous rappelons le temps où on savait la quantité en ignorant la métrique; aujourd'hui, c'est le contraire qui se produit. Il ne nous semble pas toutefois que ces deux connaissances soient inconciliables.

Malgré les conseils et les avertissements prodigués aux candidats dans les précédents rapports, sur la façon dont il convient de traiter les sujets semblables à ceux qui ont été proposés, cette année-ci, pour le grec et pour le français, on a eu à relever les mêmes fautes de composition. Les candidats ne veulent pas se borner à l'essentiel, ni mettre de l'ordre dans leurs observations. Sous prétexte d'être complet, on fait les remarques les plus inutiles sur des constructions très simples et très ordinaires et l'on dit à peine un mot des particularités de langue et de style propres à l'auteur. La plupart des candidats croient qu'ils font bien de suivre l'ordre du texte: au lieu de grouper les observations de même nature, ils les dispersent et ne réussissent qu'à présenter un amas confus de notes et de remarques. Ce défaut a été particulièrement choquant dans le commentaire grammatical des vers de La Fontaine; la plupart des copies ont réduit ce commentaire à un fatras d'observations sans portée. Nous regrettons de constater que c'est à peine si 5 ou 6 candidats ont fait preuve d'une connaissance sérieuse et suffisante de l'histoire de notre langue et de notre grammaire française.

ἐπιτήδευμα, I, 32, 3, jusqu'à la fin (τολῶμεν). — De quelle façon les prosateurs classiques latins emploient-ils le participe futur actif, et quelles sont à l'époque impériale les dérogations à cet usage? — Étudier la langue et la versification de La Fontaine dans les 20 premiers vers de *le Chat et le Renard* (*Fables*, IX, 14). — Scander les vers 376-383 d'*Antigone* Ἐς δαιμόνιον τέρας. — Marquer et expliquer la quantité des mots suivants: *Qui solutis*, etc. (TITRE-LIVE, XXII, 29, 5, jusqu'à *conglobati restare*.)

VERSION LATINE (1)

Cette épreuve est plutôt médiocre que bonne; sans doute, la trentième copie atteint encore la note moyenne 5; et la note attribuée ne s'abaisse au-dessous de 3 qu'à partir du soixante-huitième; mais d'autre part la note la plus élevée n'est que 7 1/2; et à partir du quatorzième, la note tombe au-dessous de 6. Ainsi les versions tout à fait mauvaises sont rares; mais les versions tout à fait bonnes le sont encore davantage.

Les contresens ne sont pas nombreux; mais ce qu'on peut nommer les faux sens abonde. En général les candidats ne paraissent pas attacher assez d'importance à respecter, autant que possible, l'ordre des mots dans le texte, ou tout au moins celui des membres de phrase. Ils manquent de précision dans le choix des termes; ils ne s'astreignent pas à une correction rigoureuse dans les constructions syntaxiques; ils emploient, sans scrupule, des expressions métaphoriques dont les images s'accordent mal ou se contredisent. Ils manquent ainsi de plusieurs des qualités qui font l'exactitude d'une traduction bien faite et qui permettent de prouver, dans une simple version latine, qu'on n'est pas dépourvu d'un sentiment littéraire juste et délicat.

Le grand nombre des faux sens n'est pas moins regrettable : des candidats à l'agrégation des lettres devraient être plus exercés à découvrir la signification précise d'un mot par un retour attentif vers son étymologie; par l'examen raisonné de la suite des mots dans la phrase; enfin par l'expérience et le sentiment de la langue latine. Nous pensons que l'art de traduire, jugé à tort plus facile que celui de composer, n'est pas l'objet d'une préparation suffisante pour la plupart des candidats à l'agrégation des lettres.

THÈME GREC (2)

La composition en thème grec est supérieure en moyenne à celle de l'année dernière. Sur 74 candidats, 22 ont obtenu une note au-dessus de la moyenne, 5; 15 ont approché de la moyenne; quinze copies seulement ont reçu une note inférieure à 3. Le total

(1) SUJET: *Omnis loquendi elegantia*, etc. (CICÉRON, *de Oratore*, l. III, §§ 39, 40, 41, 45) jusqu'à *et æquabiliter et leniter*.

(2) SUJET: Le peuple athénien, qui a des sensations, etc. (Portrait des Athéniens, dans BARTHÉLEMY, *Voyage du jeune Anacharsis*), jusqu'à : « le détourner de son intérêt. »

des points, divisé par le nombre des candidats, attribue à l'épreuve du thème grec 4,05 comme note moyenne. « En général la connaissance de la grammaire semble plus sûre et celle de la langue classique tend à le devenir.

Il est regrettable que quelques candidats, bien notés pour les autres épreuves, se soient montrés tout à fait insuffisants pour le thème grec. Ils auraient dû savoir qu'on n'écrit point dans une langue ancienne sans une préparation spéciale; et que cette préparation consiste, non pas seulement en exercices assidus, mais aussi dans la lecture attentive et répétée des prosateurs classiques.

Dans quelques copies, d'ailleurs tout à fait mauvaises, l'accentuation est fort incorrecte. C'est là une négligence qu'on voudrait ne pas avoir à relever à l'agrégation des lettres.

Épreuves orales.

La mieux notée des épreuves orales a été la leçon (note moyenne 5,77). Ensuite vient l'explication préparée (5,55), puis l'explication française (5,41). Les moins bonnes épreuves orales sont : l'explication grecque improvisée (4,83) et l'explication latine improvisée (4,60); l'une et l'autre au-dessous de la moyenne (5); ce qui ne devrait pas être, puisque les épreuves orales ne sont subies que par l'élite des candidats (28 sur 74).

De cette infériorité relative des deux explications grecque et latine improvisées, il est permis de conclure que ces deux épreuves, pour être bonnes, devraient n'être jamais réellement improvisées. Les candidats ont un an pour préparer un programme dont l'étendue n'est pas infinie : on l'a beaucoup réduit depuis quelques années et, cette année encore, le jury, chargé de proposer une liste d'auteurs pour 1891, s'est attaché à diminuer légèrement la longueur des textes et leur nombre. Dans ces conditions, il n'est en aucune façon impossible à un candidat laborieux de préparer le programme entier, tout entier; sans rien concéder à cette tradition fallacieuse qui prétend distinguer les auteurs difficiles et les auteurs réputés faciles. L'explication improvisée n'est pas une explication superficielle; et le jury croit qu'il est de son devoir de n'y rien laisser passer de vague ou d'inexact; il multiplie les observations et les interrogations pour contraindre le candidat à serrer de très près le texte, et à interpréter jusqu'au moindre mot avec une parfaite précision. Pour satisfaire à cette épreuve délicate, il faut une double préparation : la préparation générale, c'est-à-dire les bonnes habitudes de l'esprit, la réflexion, la rigueur,

la justesse, le goût; il faut de plus la préparation spéciale et approfondie de toutes les parties du programme. Car les quelques minutes que le jury accorde avant l'épreuve pour lire le texte tiré au sort, ne doivent servir, selon notre pensée, qu'à prévenir une surprise de l'intelligence, une défaillance de la mémoire; elles ne sauraient suppléer à tout le travail préalable, dont elles réveillent le souvenir, mais sans jamais le remplacer.

L'explication française est en progrès; excellente chez plusieurs, suffisante chez la plupart, faible ou mauvaise seulement chez quatre ou cinq candidats; presque toujours abondante, intelligente, agréable; elle donne lieu toutefois à deux reproches: elle manque encore souvent de précision dans l'interprétation des mots et quelquefois même des idées. Beaucoup de gens sont persuadés à tort qu'un Français instruit ne saurait faire un contre-sens en expliquant un auteur français. L'expérience nous apprend qu'on peut se méprendre complètement sur le sens d'une ligne de Pascal ou d'un vers de La Fontaine. A la vérité ces accidents sont rares; mais voici une défaillance plus fréquente et non moins grave au fond, quoiqu'elle soit moins choquante: trop souvent les candidats, en interprétant des pages admirables dont ils sentent assurément, aussi bien que personne, la beauté, la force et la profondeur, se croient tenus à dissimuler leur admiration, et par une crainte excessive de montrer un enthousiasme banal ou commandé, ils préfèrent ne laisser paraître aucun enthousiasme. Voilà déjà plusieurs années que ce reproche leur est périodiquement adressé; nous croyons bien que cette année ils l'ont mérité moins que les années précédentes; nous n'oserions dire toutefois qu'ils ne l'aient pas mérité du tout.

Les explications grecques et latines préparées sont bonnes en général, mais donnent lieu à quelques observations. Durant cet exercice comme pendant la leçon, le jury reste absolument silencieux; le candidat, livré à lui-même, n'est ni questionné ni interrompu. Il fait vraiment office de professeur, et doit faire preuve à la fois de savoir et d'autorité. Le règlement donne vingt-quatre heures pleines pour la préparation d'un morceau grec ou latin, assez court, dont le commentaire ne doit pas dépasser une heure. Tous les secours que livres ou notes peuvent apporter à la préparation sont d'ailleurs autorisés. Dans ces conditions, un bon esprit parvient presque toujours à se rendre maître du texte proposé jusque dans ses nuances de signification les plus fines. Les mots sont exactement interprétés; la phrase est comprise; et le mouvement général du style est bien saisi. L'appréciation littéraire, his-

torique et morale du passage est faite ensuite et généralement bien faite.

Mais l'épreuve ainsi comprise répond-elle suffisamment à l'intention qui l'a fait créer? Nous nous souvenons qu'à l'origine l'explication préparée souleva quelques scrupules parmi ceux qui se défiaient des tendances de notre époque en les croyant trop favorables à l'érudition grammaticale. On disait : « L'explication préparée sera toute en discussions de textes, comparaison de variantes, et chicanes philologiques. Est-ce là ce qu'il faut demander à des littérateurs? » Ces craintes étaient mal fondées, le danger n'était pas si grand. Au moins les candidats l'ont-ils habilement tourné. Même, peut-être, on est tombé d'un excès dans l'autre; et nous ne pouvons approuver que la critique des textes obtienne si peu de place dans une explication grecque ou latine si longuement préparée. Est-il admissible qu'on explique un texte (je ne dis pas en classe, mais à l'agrégation), sans se demander d'où il vient; quelle en est l'histoire, l'origine; s'il est bien établi, s'il peut, en quelques endroits être corrigé, amélioré? Un très petit nombre de candidats se sont posé ces questions : ceux qui les ont soulevées en passant y ont si peu répondu, qu'ils ont presque laissé dans le doute s'il n'eût pas mieux valu pour eux-mêmes n'y point toucher du tout.

L'épreuve de la leçon, propre à l'agrégation des lettres, est celle qui la distingue le plus nettement de tout autre examen. Nous avons plaisir à reconnaître qu'elle a été cette année la meilleure des épreuves orales (note moyenne 5,77). Vingt et une leçons ont atteint ou dépassé la moyenne; parmi lesquelles six ont été notées entre 7 et 8,30. La plupart des candidats parlent d'une façon aisée, élégante; et, sans dédaigner les notes dont l'emploi judicieux prévient le bavardage et la diffusion, ils savent demeurer maîtres de leur parole et de leur pensée. Le défaut de composition, souvent relevé dans les concours précédents, n'a point paru trop sensible dans celui-ci. Les sujets de leçons ont été généralement bien compris et raisonnablement traités; on s'en est tenu à la matière, sans chercher à la grossir par des considérations banales ou étrangères. Une intelligence assez vive des questions posées, une curiosité heureuse dans l'art d'en tirer tout ce qu'elles renfermaient, un sentiment littéraire assez personnel, quelquefois même original et exprimé simplement, sans emphase et sans subtilité, ce sont là les qualités qui nous ont frappés, non pas chez tous, mais chez les meilleurs. Le jury a entendu avec intérêt de fort bonnes leçons sur *l'imagination d'Aristophane d'après les « Oiseaux »*; sur *l'argu-*

mentation dans Lysias; sur la sincérité d'Horace dans les Odes civiles; sur La Fontaine considéré comme poète de tradition classique et latine; sur le caractère athénien selon Thucydide; sur les causes de la préférence déclarée des contemporains de Corneille pour la tragédie de « Cinna ».

Joignons à ces éloges quelques critiques qui s'adressent surtout aux moins bonnes leçons, mais auxquelles les meilleures n'échappent pas entièrement. Nous avons regretté d'entendre énoncer souvent des assertions vagues ou téméraires, peu justifiées par des exemples mal choisis. Nous avons reconnu au passage les idées et quelquefois les formes de plus d'un écrivain contemporain : il est bon de lire les critiques, mais il ne faut pas trop les retenir; et il est encore meilleur de lire les textes. Quelques leçons avaient été, d'un bout à l'autre, écrites : Cicéron ne l'eût pas blâmé; mais les auditeurs, du moins, ne devraient jamais s'en douter. Enfin, dans l'usage de la parole, il faut se défier de ses qualités sans doute; mais quelques-uns en abusent. Plusieurs des candidats parlaient trop vite : ils se feraient mieux goûter, s'il n'était pas, parfois, un peu difficile de les suivre.

Veuillez agréer, monsieur le ministre, l'hommage de mon profond respect.

PETIT DE JULLEVILLE,

29 août 1890.

Président du jury.

RAPPORT SUR LE CONCOURS D'AGRÉGATION

POUR

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES (SCIENCES)

EN 1890

MONSIEUR LE MINISTRE,

Le jury nommé pour le concours d'agrégation de l'enseignement secondaire des jeunes filles (ordre des sciences) (1) vous a

(1) Ce jury était composé, cette année, de la manière suivante : — Pour la partie scientifique : MM. Appell, professeur à la Faculté des sciences de Paris, maître de conférences à l'École normale supérieure des jeunes filles; Edmond

transmis, à la suite de chacune des épreuves de ce concours, ses propositions, que vous avez bien voulu approuver. — Ces propositions se résument comme il suit :

Sur 48 aspirantes inscrites, 42 seulement avaient fait les quatre épreuves l'admissibilité; 16 ont été déclarées admissibles aux épreuves orales. — Chacune de ses 16 aspirantes a fait successivement, devant le jury, les trois leçons scientifiques prescrites par le règlement, et répondu à une interrogation sur les langues vivantes (allemand ou anglais). A la suite de ces épreuves, 7 aspirantes ont été définitivement admises.

J'ai eu l'honneur de vous adresser, pour chaque aspirante, admissible ou non admissible, le détail des notes attribuées à chaque épreuve, avec une indication sommaire des qualités ou des défauts signalés. — Il me reste à vous faire connaître, d'une part, les observations générales que le jury a pu recueillir sur l'ensemble des épreuves; d'autre part, les points defectueux sur lesquels il paraît utile d'appeler plus particulièrement l'attention des aspirantes aux prochains concours.

MATHÉMATIQUES

Épreuve écrite. — Le sujet de la composition de mathématiques comprenait, comme les années précédentes, une question de théorie et un problème.

La question de théorie (théorèmes qui conduisent à la mesure du parallélépipède quelconque, en supposant connue la mesure du volume du parallélépipède rectangle) a été, en général, assez médiocrement exposée. Il est manifeste que beaucoup d'aspirantes, pour reproduire l'enchaînement des théorèmes qui leur était demandé, ont compté sur leur mémoire, plutôt que sur le raisonnement; de là, un bon nombre de fautes graves.

Le problème a été généralement mieux traité. La plupart des concurrentes ont réussi complètement les deux premières parties, qui n'exigeaient que des connaissances élémentaires de géométrie et d'algèbre. — Quant à la troisième partie, qui consistait à représenter par une courbe la variation d'un trinôme du second degré, certaines aspirantes n'ont même pas essayé de la traiter. D'autres,

Perrier, professeur au Muséum d'histoire naturelle, maître de conférences à l'École normale supérieure des jeunes filles; Fernet, inspecteur général de l'instruction publique, président. — Pour la partie littéraire : MM. Petit de Julleville, professeur à la Faculté des lettres de Paris, maître de conférences à l'École normale supérieure des jeunes filles; Bossert, inspecteur général de l'instruction publique; Addison, professeur honoraire de l'instruction publique.

ignorant les méthodes générales, se sont bornées à déterminer quelques points de la courbe, pour les joindre ensuite tant bien que mal par un trait continu. Quelques-unes cependant, après avoir correctement construit la courbe, ont su reconnaître que c'était une parabole, et en ont déterminé le sommet, l'axe et le paramètre.

Pour cette composition de mathématiques, sept copies ont obtenu des notes supérieures à 16 (parmi lesquelles deux notes 19); huit, des notes comprises entre 16 et 14; neuf, des notes comprises entre 14 et 11; les autres n'ont obtenu que des notes inférieures, et parfois d'un bon nombre de points.

Épreuve orale. — Les sujets de leçons de mathématiques ont été choisis dans les différentes parties du programme : trois leçons d'arithmétique, deux d'algèbre, quatre de géométrie plane, quatre de géométrie dans l'espace, trois de cosmographie.

Les leçons d'arithmétique, sans renfermer d'inexactitudes graves, ont manqué presque toutes de rigueur : les règles, au lieu d'être tirées de la nature des choses, ont été trop souvent présentées comme des recettes.

En algèbre, mêmes défauts qu'en arithmétique, et plus sailants encore. Dans l'une des leçons, des parties essentielles du sujet ont été omises; dans l'autre, la généralité des notions algébriques a été complètement méconnue.

Les leçons de géométrie plane ont été généralement bien faites. — Dans les leçons de géométrie dans l'espace, on a eu à signaler des fautes graves de raisonnement, sur le cinquième livre, et des lacunes considérables sur un sujet spécial, la *symétrie*, dont les applications sont cependant nombreuses et importantes. — Enfin, nous devons appeler de nouveau l'attention des aspirantes sur le défaut de soin avec lequel sont faites la plupart des figures, défaut tel, que la démonstration deviendrait parfois difficile à suivre pour des élèves. Au cours même de la démonstration, les figures sont parfois effacées et refaites : il y a là une négligence fâcheuse, capable de dérouter les élèves, et de les empêcher de suivre l'enchaînement des diverses parties de l'exposition. On ne saurait trop insister sur la nécessité de faire, dès le commencement, une figure soignée, facile à comprendre, et sur laquelle la démonstration tout entière puisse être nettement poursuivie.

Les leçons de cosmographie ont été bonnes, et le jury se plait à constater, sous ce rapport, un progrès très notable sur les épreuves des années précédentes : une seule de ces leçons a mis

en évidence une connaissance incomplète du sujet. — Ici se place encore cependant une observation importante, concernant les défauts de proportion dans les figures. Ces défauts de proportion s'imposent quelquefois, par la nécessité de faire des figures nettement visibles : mais il est alors essentiel d'en avertir l'auditoire. Faute de cette précaution, on s'expose à donner aux élèves, par l'inspection de la figure elle-même, les idées les plus fausses sur les distances mutuelles et les dimensions des corps célestes.

Sur les seize leçons de mathématiques, deux ont obtenu la note 16 ; deux, la note 15 ; quatre, des notes comprises entre 15 et 12 ; les autres n'ont obtenu que des notes inférieures, s'abaissant parfois jusqu'à 8 ou 7.

PHYSIQUE ET CHIMIE

Épreuve écrite. — La composition de sciences physiques comprenait, comme toujours, une question de physique et une question de chimie.

La question de physique (propagation de la chaleur par rayonnement ; émission, transmission, absorption ; applications usuelles) n'a été convenablement traitée que dans un petit nombre de copies. En particulier, l'étude de la transmission de la chaleur rayonnante au travers des divers corps, la distinction entre leurs propriétés diathermanes pour les diverses espèces de chaleur, lumineuse ou obscure ; la relation qui existe entre le pouvoir émissif et le pouvoir absorbant d'un même corps, pour une même espèce de chaleur ; toutes ces notions si simples, si faciles à exposer en peu de mots quand on se borne aux points essentiels, et en même temps si fécondes en applications, ont paru presque ignorées d'un bon nombre d'aspirantes, et ont été, pour d'autres, l'objet de confusions étranges. — Nous avons cependant trouvé quelques copies dans lesquelles le sujet a été traité soigneusement, en quelques pages, et avec des développements suffisants sur les applications qui se rattachent intimement au sujet.

La question de chimie (carbures d'hydrogène ; les trois carbures d'hydrogène fondamentaux, le gaz d'éclairage) a été généralement mieux traitée. — Les généralités sur les carbures d'hydrogène ; l'étude spéciale des trois carbures fondamentaux, de leurs propriétés caractéristiques, et des produits de substitution ou d'addition qui s'y rattachent ; les aperçus généraux auxquels peut conduire cette étude ; tout cela a été convenablement saisi

par le tiers au moins des aspirantes, et a permis à quelques-unes de faire preuve de connaissances sérieuses, plus étendues même parfois qu'il n'est strictement exigible. — L'étude du gaz d'éclairage; son extraction de la houille; les principes des procédés de purification; les applications à l'éclairage ou au chauffage, tous ces points sur lesquels il conviendrait d'appeler particulièrement l'attention dans l'enseignement des lycées ou des collèges de jeunes filles, ont été à peine indiqués, et parfois complètement omis. Peut-être faut-il attribuer ces lacunes, au moins en partie, à la hâte avec laquelle a pu être traitée cette question, placée à la fin d'une composition dont la durée est limitée. Mais peut-être aussi faut-il voir là une nouvelle preuve de la tendance fâcheuse qu'ont la plupart des aspirantes, à considérer les applications comme n'ayant qu'une importance secondaire : c'est au contraire par là qu'elles pourront surtout fixer l'attention de leurs élèves, et rendre leur enseignement fructueux.

Pour cette composition de physique et chimie, deux copies seulement ont obtenu comme moyenne la note 15; neuf, des notes comprises entre 14 et 12; sept, des notes comprises entre 12 et 10; les autres n'ont eu que des notes inférieures, et parfois d'un bon nombre de points.

Épreuve orale. — Sur les seize leçons faites par les admissibles, neuf ont porté sur des sujets de physique; sept, sur des sujets de chimie.

Dans les uns et les autres, nous avons pu constater, à bien peu d'exceptions près, les mêmes qualités et les mêmes défauts que l'an dernier. Pour la moitié au moins des admissibles, on sent que le travail de préparation a été sérieux et persévérant. A part quelques fautes graves, mais peu nombreuses, et qu'un peu d'attention fera disparaître, l'ensemble des connaissances acquises est suffisant. — Ce qui manque encore, chez presque toutes, c'est l'art de composer une leçon, d'en présenter le plan avec netteté, et de la développer de façon que chacun des points essentiels laisse, dans l'esprit des élèves, des souvenirs précis. Il faut reconnaître, cette année encore, que, malgré les conseils qui ont été donnés aux aspirantes après chacun des concours précédents, la plupart ont encore bien des progrès à faire de ce côté.

On ne saurait trop leur répéter que la rapidité de parole, qui peut être acceptée chez une élève répondant à une interrogation, ne saurait convenir chez un professeur dont l'enseignement doit être, avant tout, pénétrant.

Dans une leçon, les développements doivent être présentés avec calme, le ton même du professeur faisant sentir à l'auditoire quels sont les points qui constituent la partie essentielle du sujet, et ceux qui n'en sont, pour ainsi dire, que des corollaires. Point d'assertion sans preuve, à moins que le développement de la preuve ne dépasse les limites de l'instruction des élèves. Rien n'est plus essentiel, au point de vue de l'éducation de l'esprit, que la distinction entre les vérités évidentes, et celles pour lesquelles la nécessité d'une démonstration s'impose. La démonstration doit être donnée, toutes les fois que les élèves peuvent la comprendre; quand le professeur croit devoir s'en abstenir, il ne doit pas moins faire sentir toujours qu'elle est nécessaire, et, après avoir indiqué le point précis sur lequel il demande à être cru sur parole, en tirer ensuite les conséquences auxquelles il veut aboutir. — Ce sont là des prescriptions, applicables à toutes les branches de l'enseignement scientifique. Elles s'imposent plus particulièrement dans l'enseignement élémentaire des sciences physiques, où le raisonnement et les faits d'observation ou d'expérience se prêtent, à chaque instant, un mutuel appui.

Sur les seize leçons de physique ou de chimie, une a obtenu la note 16; une, la note 15; quatre, des notes comprises entre 14 et 12; deux, la note 11; deux, la note 10; six, des notes inférieures à 10.

HISTOIRE NATURELLE

Épreuve écrite. — Les deux sujets de la composition d'histoire naturelle étaient empruntés, peut-être plus étroitement encore que de coutume, au programme d'enseignement des lycées de jeunes filles.

En zoologie, l'organisation de l'oiseau; en botanique, la structure et le développement de l'ovule des angiospermes, ce sont là des sujets classiques, qui ont été traités d'une manière suffisante par la grande majorité des aspirantes. Le jury a constaté, avec satisfaction, que les vieilles erreurs, longtemps accréditées par des ouvrages arriérés, ont enfin disparu de l'enseignement.

En revanche, la plupart des copies ont présenté une uniformité telle, que c'est seulement sur des détails d'importance secondaire qu'un classement a pu être établi. Sans contredit, cette uniformité n'est pas absolument regrettable, en elle-même : elle témoigne de l'unité qui s'établit progressivement dans l'enseignement des sciences naturelles. Il est cependant à désirer que nos futurs professeurs ne se bornent pas strictement à s'assimiler les

ouvrages purement élémentaires qui pourront être mis plus tard entre les mains de leurs élèves. La lecture de quelques ouvrages un peu plus développés aurait l'avantage de donner à leur enseignement cette originalité qui constitue son moyen de pénétration le plus puissant, le caractère personnel.

Pour la composition d'histoire naturelle, huit copies ont obtenu des notes égales ou un peu supérieures à 14; seize, des notes comprises entre 15 et 13; neuf, des notes comprises entre 13 et 10; les autres n'ont eu que des notes inférieures.

Épreuve orale. — La plupart des leçons faites par les aspirantes admissibles, et même par quelques-unes de celles qui ont été définitivement admises, donnent encore lieu aux critiques sur lesquelles le jury a longuement insisté dans son rapport sur le concours précédent. Dans la plupart de ces leçons, on trouve la trace d'une étude consciencieuse; parfois même, on y rencontre des connaissances dépassant sensiblement le niveau des notions élémentaires. Mais la leçon n'est presque jamais composée; les faits sont énoncés sans lien apparent, et le débit est tellement monotone que, le plus souvent, l'aspirante est obligée de prévenir le jury, quand elle est arrivée au terme de son exposition. Dans les leçons de physiologie animale ou végétale, les assertions sont données sans preuves suffisantes; les descriptions anatomiques donnent, à chaque instant, la conviction que les aspirantes n'ont pas vu elles-mêmes les choses dont elles parlent. La défiance même avec laquelle elles montrent les objets réunis pour la leçon, laisse pressentir qu'elles les touchent pour la première fois. — Nous ne pouvons que répéter ici ce que nous disions dans notre Rapport de l'an dernier: il est désirable que nos aspirantes se préoccupent de voir davantage et mieux, dussent-elles lire un peu moins.

Sur les seize leçons d'histoire naturelle, une seule a obtenu la note 15; deux, la note 14; quatre, la note 13; deux, la note 12; deux, la note 11; les autres n'ont eu que des notes inférieures.

PARTIE LITTÉRAIRE

Épreuve écrite. — Un petit nombre d'aspirantes seulement ont bien compris le sujet, quoique leurs études scientifiques eussent dû, semble-t-il, les préparer toutes à l'entendre parfaitement (1).

(1) Voici quel était le sujet de la composition littéraire :

« Le célèbre naturaliste Lacépède, en dehors de ses savants travaux, rem-

On ne saurait trop les engager à se bien pénétrer du sens des textes qu'on leur propose, avant de les développer. Expliquer ce que c'est que la *méthode des naturalistes* appliquée à toute la conduite de la vie, c'était montrer l'avantage qu'il y a toujours à classer les choses d'après leurs caractères communs *essentiels*, non pas d'après leurs ressemblances accidentelles ou extérieures. La plupart des aspirantes se sont bornées à louer, parfois en assez bons termes, l'utilité de la méthode en général et de l'ordre, dans l'étude et dans la vie.

Quant à l'ensemble de la composition, on peut dire qu'il est convenable, sans rien présenter de brillant. Dans les concours des années précédentes, les aspirantes classées en tête de la liste ont quelquefois fait preuve d'un vrai mérite littéraire. Cette année, nous n'avons rien trouvé qui dépasse le mérite estimable d'un développement sensé, présenté dans un style correct. — Le jury a pu constater d'ailleurs que, à peu d'exceptions près, la note attribuée à chacune des aspirantes, pour l'épreuve littéraire, s'est trouvée d'accord avec la moyenne des notes attribuées aux épreuves scientifiques.

Pour cette composition, une copie a obtenu la note 15 ; deux, la note 14 ; huit, des notes comprises entre 14 et 11 ; sept, la note 11 ; viennent ensuite des notes égales ou inférieures à 10 ; trois copies seulement ont été notées au-dessous de 6.

Épreuve orale sur les langues vivantes. — Sur les seize aspirantes admissibles, à chacune desquelles le choix était laissé entre les deux langues vivantes, allemand ou anglais, 6 seulement ont opté pour l'allemand ; 11, pour l'anglais.

La même inégalité de répartition s'était déjà produite dans les concours précédents. Nous avons fait remarquer, dans notre Rap-

plissait encore de hautes fonctions administratives. Cuvier raconte « qu'il con-
« duisait des affaires multipliées, avec une facilité qui étonnait les plus habiles.
« Une heure ou deux par jour lui suffisaient pour tout décider, et en pleine con-
« naissance de cause. Cette rapidité surprenait l'Empereur (Napoléon I^{er}),
« cependant assez célèbre aussi dans ce genre. Un jour, il lui demanda son
« secret. M. de Lacépède répondit en riant : « C'est que j'emploie la méthode
« des naturalistes. » « Ce mot, dit Cuvier, sous l'apparence d'une plaisanterie,
« a plus de vérité qu'on ne croirait. Des matières bien classées sont bien près
« d'être approfondies ; et la méthode des naturalistes n'est autre chose que l'ha-
« bitude de distribuer, dès le premier coup d'œil, toutes les parties d'un sujet,
« jusqu'aux plus petits détails, selon leurs rapports essentiels. » (*Éloge de La-
cépède.*)

« Vous expliquerez le sens de cette réponse laconique de Lacépède à Napo-
lémon, et vous montrerez l'utilité d'une telle méthode, non seulement dans la
recherche scientifique, mais, en général, dans la conduite de la vie. »

port de l'an dernier, qu'elle tient peut-être à ce que les aspirantes qui ne se sont pas livrées de bonne heure à l'étude d'une langue étrangère, inclinent généralement à choisir l'anglais, qu'elles considèrent comme plus facile. Mais cette préparation de la dernière heure n'avait produit souvent, pour l'examen d'anglais, que des résultats assez faibles, une intelligence fort incomplète des mots, et une prononciation particulièrement défectueuse.

Cette année, les deux examinateurs s'accordent à constater un progrès sérieux. — En allemand, aucune des six aspirantes n'est réellement faible. L'une d'elles a obtenu la note 16; elle parle et traduit correctement; la prononciation est bonne. Trois autres ont eu la note 14; elles savent assez la langue pour être en état de profiter de leurs lectures, et peuvent même se tirer d'une conversation. Une seule a été notée 12; elle traduit passablement et sait assez bien la grammaire, mais ne parle qu'avec beaucoup d'hésitation. — En anglais, sur les onze aspirantes qui avaient opté pour cette langue, six ont répondu d'une manière très satisfaisante, et ont obtenu des notes égales ou supérieures à 16; la prononciation est bonne; la parole est suffisamment facile; pour quelques-unes, la connaissance de la langue semble même assez étendue. Trois autres ont eu des notes comprises entre 15 et 12; les explications sont assez bonnes, mais la conversation n'est que passable, et la prononciation est assez défectueuse. Deux seulement ont eu des notes inférieures à 10. — Tout compte fait, pour l'anglais aussi bien que pour l'allemand, l'ensemble des épreuves est satisfaisant; les résultats sont très sensiblement supérieurs à ceux de l'an dernier.

OBSERVATIONS GÉNÉRALES

En résumé, les épreuves de ce concours, comme celles des années précédentes, ont permis de constater, chez la plupart des aspirantes admissibles, un travail de préparation qu'il est impossible de méconnaître; chez un petit nombre d'entre elles, des qualités d'exposition que la pratique de l'enseignement devra développer.

Nous avons signalé les points défectueux que présente encore chacune des parties des diverses épreuves: il est désirable que les futures aspirantes portent sérieusement leur attention sur ces points. — Elles ne sauraient trop se pénétrer surtout de cette conviction, que les épreuves de l'agrégation sont, avant tout, des épreuves pédagogiques. Le certificat d'aptitude dont elles sont

pourvues est déjà un témoignage de l'étendue et de la sûreté de leurs connaissances : pour mériter le titre de professeurs, il faut encore qu'elles se montrent capables de composer une leçon, et de la développer de façon à commander l'intérêt. A part quelques exceptions, que nous avons été heureux de constater, les leçons que nous avons entendues sont encore très défectueuses, à ce point de vue. — C'est ce que nous avons dit à diverses reprises, au cours de ce Rapport, et ce qu'on ne peut répéter avec trop d'insistance.

Veuillez agréer, monsieur le ministre, l'assurance de mon dévouement et de mon profond respect.

L'Inspecteur général, président du jury d'agrégation,

E. FERNET.

CHRONIQUE

En attendant les communications locales qui seules peuvent donner la vie à une chronique, il nous a semblé utile de rappeler l'état des questions générales qui attirent l'attention publique sur l'enseignement secondaire au commencement de l'année 1891.

Une question domine toutes les autres ; depuis bientôt dix ans elle occupe la presse et le public, elle se pose encore cette année parce qu'elle est plus facile à poser qu'à résoudre : c'est la question des matières à enseigner. Sur l'enseignement des sciences on est à peu près d'accord. La philosophie, l'histoire, la géographie ne sont plus guère en cause. La lutte s'est concentrée sur le terrain des langues. La culture littéraire doit-elle se faire par les langues anciennes ? Peut-elle se faire par les langues modernes ?

Toute l'organisation de notre enseignement repose sur la conception que les langues anciennes sont nécessaires à l'éducation de l'esprit. Tous nos programmes, toutes les habitudes de notre personnel, tous nos systèmes de sanction, concourent à rendre indispensable l'étude du grec et du latin. Dans un pareil régime l'éducation par les langues modernes ne peut s'introduire sans un bouleversement complet ; elle est une mesure révolutionnaire. C'est là ce qui donne à la lutte entre les partisans des deux systèmes une âpreté, quelquefois même une aigreur, sans exemple jusqu'ici dans les discussions si courtoises d'ordinaire entre les membres de l'Université.

Les partisans des langues modernes, n'espérant pas conquérir tout l'enseignement, ont proposé un partage. A côté du système classique antique ils ont travaillé à créer un système classique moderne. Les péripéties de la lutte sont présentes à tous les esprits. On sait l'opposition théorique et les obstacles pratiques qu'ont rencontrés les inno-

vations. Peu à peu cependant la théorie pédagogique s'est éclaircie, les difficultés d'application ont été plus exactement circonscrites. Il semble qu'on commence à sortir de la période d'antagonisme où l'on pouvait craindre de voir se constituer en France deux enseignements rivaux reposant sur des principes opposés, donnés par deux personnels étrangers, sinon hostiles l'un à l'autre, et reçus par deux corps d'élèves qui n'auraient plus rien de commun. Un pas vient d'être fait dans la voie de l'unité du personnel ; l'Ecole normale de Cluny a disparu, au mois de décembre, sous un vote de la Chambre, avec le consentement du ministère et de la commission du budget. En général l'opinion semble devenir favorable à l'unité de recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire.

Un mouvement tout nouveau commence aussi pour rétablir l'unité dans le corps enseigné, je veux dire pour organiser un enseignement commun à tous les élèves. L'agitation a pris corps dans l'*Association nationale pour la réforme de l'enseignement secondaire*, fondée au printemps dernier sous la présidence de M. Berger, député de la Seine, avec le concours de plusieurs hommes politiques et d'un certain nombre de jeunes professeurs. Dans ces derniers mois, l'Association, à côté de son conseil d'administration, a organisé un comité de patronage formé de personnages considérables dans la politique (1) ou dans les lettres (2) et un comité de propagande composé de huit journalistes ; elle publie un bulletin sans périodicité régulière (le n° 1 a paru en mai, le n° 2 en décembre).

Le but est de propager une *idée-force*, (c'est l'expression même employée par les novateurs), l'idée de l'unité de l'enseignement. Au système actuel des deux enseignements juxtaposés, au « dualisme » qui menace de devenir un « duel », on propose de substituer un enseignement unique à deux degrés : le premier degré, commun à tous les élèves jusqu'à quinze ans, donnerait une même *culture générale* destinée à développer harmonieusement les facultés de l'enfant ; au second degré, les élèves se partageraient entre plusieurs *enseignements spéciaux* organisés non en classes mais en cours.

Par le principe de l'unité de l'enseignement ce mouvement se relie aux habitudes de l'Université française antérieures à la création de l'enseignement spécial ; il rappelle le système de la bifurcation. Mais l'esprit de l'Association se rapproche de celui qui animait les partisans de l'enseignement classique français. La culture commune adoptée comme fondement de la nouvelle éducation ne serait pas la culture par les langues anciennes, elle consisterait dans l'étude du français, des langues étrangères, de l'histoire et géographie, des éléments des sciences. C'est seulement après l'âge de quinze ans, dans les enseignements *spéciaux*, qu'une partie des élèves (la minorité sans doute) trouveraient les langues anciennes, et c'est en trois ans qu'ils devraient les apprendre.

Les fondateurs de l'Association, parmi lesquels figurent quelques-uns des champions les plus actifs de l'enseignement français, ne peu-

(1) MM. Combes, Goblet, Flourens, de Lanessan, Le Mire de Vilers, Millerand, Sarrien, Siegfried, etc.

(2) MM. Frary, Richépin, etc.

vent se dissimuler que sous forme de compromis ils proposent la destruction du régime classique. Aussi n'ont-ils demandé d'abord que le droit de faire l'expérience de leur système dans quelques établissements; ils font appel aussi aux municipalités qui vont avoir à renouveler leurs contrats avec l'État pour leurs collèges communaux et les engagent à transformer leurs collèges suivant le type conçu par l'Association pour le premier degré d'enseignement.

Tout cet effort est peut-être sur le point d'aboutir. Le Ministre a annoncé l'intention de saisir le Conseil supérieur d'un projet d'organisation de l'enseignement français qui réglerait les questions en suspens. Il est vrai que les solutions ne sont pas encore entièrement élaborées; on dit que la section permanente n'a pas rédigé de projet définitif. Il semble que les partisans du principe de la transformation ne soient pas eux-mêmes unanimes sur le choix des matières à enseigner, des procédés à appliquer, ni surtout sur la durée à donner aux études.

La même indécision maintient aussi en suspens la réorganisation du baccalauréat. Les réformes de 1890, conformes à peu près aux vœux exprimés par le Congrès international de l'enseignement (1), ont allégé les épreuves, autorisé les candidats à fournir, au moyen du livret scolaire, des renseignements sur les notes reçues dans le cours de leurs études et supprimé les différentes espèces de baccalauréat. La première partie du baccalauréat ès lettres, légèrement modifiée, est devenue une épreuve obligatoire commune. Ce triomphe du principe de l'unité est dû surtout aux représentants des sciences, qui ont réclamé pour leurs élèves la culture classique. Mais cette unité est le contraire de celle que rêvait l'Association pour la réforme, elle se fait au moyen des langues anciennes et en dehors de l'enseignement spécial. Aussi l'Association reproche-t-elle à l'administration d'avoir aggravé le dualisme et rendu plus profond le fossé entre les deux enseignements secondaires. Peut-être faut-il s'attendre à voir remettre en question, au moins dans la presse, le nouveau système des épreuves communes.

Quant aux épreuves spéciales qui doivent former la deuxième partie du baccalauréat, on n'a pas encore déterminé exactement par quelles catégories de candidats elles doivent être subies. On avait cru d'abord ne devoir exiger des futurs étudiants en médecine que les épreuves scientifiques; on les dispensait des épreuves philosophiques pour leur faire gagner un an, disait-on, l'année qu'ils devaient passer désormais à la Faculté des sciences. — Les représentants de la philosophie se sont émus d'une mesure qui risquait de détruire les études philosophiques dans l'enseignement secondaire; une enquête statistique faite dans les classes de philosophie avait montré que plus d'un tiers des élèves se destinait à la médecine. Les représentants de la médecine, (MM. Bouchard et Gaulard) se sont alarmés à la pensée que leurs étudiants arriveraient désormais à la Faculté, privés des connaissances psychologiques indispensables à la médecine mentale. Ils ont élevé la voix pour signaler le péril commun; le Ministre les a entendus; une session extraordinaire du Conseil supérieur a été convoquée pour un terme pro-

(1) Voir le rapport de M. Pigeonneau sur la *Limitation et sanction des études secondaires* dans le *Congrès international de l'enseignement supérieur et de l'Enseignement secondaire en 1889*. Paris, 1890.

chaîne afin de déterminer les obligations des étudiants en médecine.

Pendant que le ministère s'apprête à faire délibérer le Conseil supérieur sur les plus graves questions de l'enseignement, les Facultés des lettres commencent à s'occuper spécialement de ceux de leurs étudiants qui se destinent au professorat; elles travaillent non plus seulement à faire leur éducation scientifique, ou à les mettre en état de passer les examens, mais à leur donner l'habitude d'étudier rationnellement les conditions de l'enseignement qu'ils sont appelés à donner. La Sorbonne a tenté cet hiver d'introduire dans le cadre de son enseignement la pédagogie de l'enseignement secondaire. M. Marion s'est chargé de la partie générale; il étudie avec les élèves de tous les ordres des lettres et des sciences, ce qu'on pourrait appeler les prolégomènes de la pédagogie. Dans cette conférence qui, dès les premières leçons, a pris la forme d'un dialogue entre le professeur et les assistants, on a passé en revue et discuté les devoirs du professeur d'enseignement secondaire, les difficultés qu'il rencontre dans sa carrière, l'attitude qu'il doit prendre, les corvées qu'il ne peut refuser. M. Marion a souvent été surpris et charmé par la sincérité et la sagesse des remarques et des réponses qu'il a entendues. Dans le courant de l'hiver commencera l'exercice pratique du stage dans les lycées de Paris, qui donnera un terrain solide aux discussions pédagogiques.

Les questions d'éducation, sur lesquelles la commission de réforme et les *Instructions* de 1890 viennent d'appeler l'attention du personnel, n'ont encore donné lieu ni à des discussions ni à des actes publics. On est réduit à quelques faits isolés ou à des renseignements confidentiels qu'il serait prématuré de publier.

Il semble néanmoins ressortir de témoignages divers que l'application de la nouvelle discipline rencontre moins d'obstacles qu'on ne s'y attendait généralement. Dans un des lycées de Paris l'administration a été agréablement surprise de voir des élèves indifférents jusqu'ici à toutes les punitions s'amender à la suite d'une réprimande officielle. On cite aussi le cas d'un élève qui, privé de sortie par le proviseur pour avoir répondu insolemment à son maître d'études, a reconnu la justice de la punition et a protesté quand ses parents, moins sages que lui, ont manifesté l'intention de le retirer de l'établissement. A la réception officielle du personnel des lycées de Paris, le ministre a pu déclarer « très satisfaisants » les rapports sur le fonctionnement des conseils de discipline.

Le mouvement en faveur de l'éducation physique a provoqué aussi quelques tentatives heureuses pour rendre plus attrayantes les récréations et les promenades. A Annecy, le proviseur a emmené dans des excursions en montagne les plus robustes de ses élèves. A Blois, c'est l'archiviste du département qui, d'accord avec le principal, a organisé un jeu de paume pour les élèves des classes supérieures. Nous savons de source certaine que trois proviseurs se sont entendus avec l'autorité militaire pour obtenir la permission d'employer le champ de manœuvres comme place de jeux. Mais nous n'avons pas appris qu'on ait profité des froids persistants pour organiser quelque part le patinage; comme cela se pratique régulièrement en Allemagne, où les écoliers ont congé deux après-midi par semaine pendant la durée de la gelée.

La réforme de l'éducation a attiré l'attention sur le personnel chargé de la discipline dans les externats. Les maitres d'études en ont profité pour réclamer une amélioration dans leur condition. L'*Association des maitres répétiteurs* avait déjà, dans le courant de l'année, organisé un Congrès, rédigé un rapport et publié les réclamations de ses membres dans une brochure : *la Question des maitres répétiteurs*. Elle est parvenue en décembre à faire entendre ses revendications à la Chambre, et à parvenir jusqu'au ministre. A la Chambre, M. Maurice Faure, qui s'est constitué l'avocat des maitres répétiteurs, a demandé que les maitres d'études licenciés fussent nommés professeurs dans les collèges de préférence aux licenciés anciens boursiers. Il a obtenu du ministre une promesse en ce sens. Il a obtenu de la Chambre, comme symbole de ses dispositions favorables, qu'une somme de 10 000 francs fût transférée du crédit des bourses de licence à celui des maitres répétiteurs.

Le 20 décembre, le ministre donnait audience au président de l'Association, et, en réponse à ses remerciements, l'autorisait à dire à ses collègues qu'il comptait signaler son passage au ministère par une amélioration dans leur situation jusqu'ici trop négligée. Il les a engagés seulement à attendre avec patience les réformes à l'étude, elles font partie d'un système d'ensemble qui doit être progressivement appliqué. Il a pris officiellement connaissance des vœux formulés par les maitres répétiteurs.

L'Association, ainsi que le faisait remarquer le *Petit Journal* du 22 décembre, semble avoir renoncé aux allures violentes qui avaient rendu suspect son organe, la *Réforme universitaire*; elle s'est placée sur le terrain des intérêts généraux de l'Université, en déclarant que la réforme de l'internat pour condition l'amélioration du sort des maitres d'études. Les vœux qu'elle présente tendent surtout à assurer aux maitres répétiteurs la condition légale des autres « membres de l'enseignement public » (ce titre leur appartient officiellement depuis le décret du 8 janvier 1887). Elle demande qu'ils soient convoqués avec les administrateurs et les professeurs aux réceptions et cérémonies officielles, que leurs noms soient inscrits à l'*Annuaire de l'Instruction*, qu'une représentation leur soit accordée dans le Conseil supérieur, que leur liberté en dehors des heures de service soit affranchie de tout contrôle comme celle des professeurs. — Le Ministre a annoncé l'intention d'étudier avec bienveillance toutes ces demandes et d'y faire droit dans la mesure de ses pouvoirs et autant que le permettront les exigences reconnues du service. Les noms des maitres d'études figureront à l'*Annuaire* de 1892 (il était trop tard pour celui de 1891). L'Association demande en outre le dédoublement des heures de service (un essai va être tenté, dit-on, au lycée de Constantine) et la création de catégories supérieures de maitres répétiteurs qui seraient autorisés à loger et à manger en ville et recevraient une indemnité (ces postes seraient réservés aux maitres qui auraient plusieurs années de service). Elle voudrait enfin s'assurer le monopole des places de professeurs dans les collèges au préjudice des anciens boursiers de licence.

Le Gérant : ARMAND COLIN.

BULLETIN UNIVERSITAIRE

DE

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

L'ORGANISATION

DE LA

DISCIPLINE ET DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE

DANS UN LYCÉE DE L'EST

Des renseignements recueillis sur les lieux, par un observateur sûr, nous permettent de présenter un tableau détaillé de mesures prises dans un lycée de l'Est pour rendre le régime de l'internat plus sain et la discipline plus efficace. Nous avons pris l'engagement de ne pas publier les noms. L'homme modeste qui a pris l'initiative de cette organisation voudra bien permettre d'exposer ce qu'il a fait pour son lycée, en considération des services que peut rendre son exemple.

Éducation physique.

Les élèves avaient, comme dans tous les lycées, l'habitude de jouer dans les cours. On a organisé les jeux et constitué un matériel, au moyen d'une cotisation annuelle payée par les familles. Les jeux établis ainsi sont les quilles, les boules, la corde, la crosse, les billes.

Mais le proviseur a remarqué qu'il ne fallait pas trop se fier à cette organisation générale; elle a un caractère trop officiel pour intéresser fortement les élèves. Il a donc cherché à développer en eux l'esprit d'initiative en les laissant se grouper librement pour constituer des associations de jeux ou d'exercices. Les élèves qui désirent former un de ces groupes demandent au proviseur son autorisation, rédigent les statuts de leur association, et, quand ils les ont fait approuver, ne sont plus tenus qu'à suivre

les règlements qu'ils se sont donnés à eux-mêmes. C'est un apprentissage de l'esprit d'initiative et d'association.

Toutes les facilités sont accordées pour constituer ces petites sociétés, avec une seule restriction, c'est que les jeux et exercices n'empiètent jamais sur le temps assigné au travail par les règlements. L'application rigoureuse de ce principe a rassuré les professeurs; ils savent que les divertissements ne sont pas un obstacle au travail et ne se plaignent pas de cette innovation; quelques-uns même l'ont aidée de leurs exhortations et, ce qui est mieux, de leur exemple; ils viennent de patiner, danser, canoter, avec leurs élèves. Les maîtres répétiteurs sont des collaborateurs encore plus actifs.

Il a été créé jusqu'ici sept espèces d'associations :

1° Une société de marche, c'est-à-dire d'excursions, organisée par les grands;

2° Une société de jeux organisée par les petits;

3° Deux sociétés de patinage;

4° Deux sociétés de canotage;

5° Une société de gymnastique;

6° Une société de chant. Cette société a eu tout récemment l'occasion de se produire dans une réunion des professeurs et de leurs familles qui avait été mise le samedi; les jeunes musiciens ont chanté deux chœurs, et les ont bien chantés, disent les assistants;

7° Trois sociétés de danse organisées par les grands, les moyens, les petits; c'est un dortoir inoccupé qui sert de salle de danse. L'orchestre est formé par un vieux musicien qui joue des airs de danse sur un accordéon (l'instrument national du pays); il est rétribué au moyen d'une cotisation de 0,05 cent., par heure et par élève.

On croit remarquer que le plaisir répandu sur la vie du lycée par tous ces exercices rend la discipline très facile.

L'innovation la plus considérable, et celle qui a produit les meilleurs résultats physiques et moraux, est celle des excursions dans les Alpes.

Les élèves emportent du lycée leur nourriture. Ils paient seulement leur place en bateau ou en chemin de fer (l'administration a obtenu pour eux une réduction de prix de 50 p. 100 en chemin de fer, 75 en bateau). Dans les excursions de l'été dernier ils ont eu à payer quelques petits suppléments; mais le proviseur espère, grâce à un petit crédit accordé au lycée, pouvoir cette année supprimer ces suppléments.

A l'excursion prennent part les maîtres répétiteurs, les profes-

seurs, les parents des élèves. Chacun emporte ses provisions, et on mange en commun.

Les professeurs qui accompagnaient les expéditions en ont profité pour donner aux élèves de petites leçons pratiques de géologie ou de botanique. Mais ce qui a paru être le résultat le plus important de ces promenades, ce sont les sentiments de bonne harmonie qu'elles font naître entre les élèves et les maîtres et les leçons d'éducation que les élèves reçoivent par le contact des femmes de leurs professeurs, des mères et des sœurs de leurs camarades.

La discipline.

Les *Instructions* de 1890 ont pu être appliquées en entier dès la rentrée d'octobre.

Le lycée ne date que de deux ans et avait, dès l'origine, été organisé dans un esprit tout à fait semblable à celui de la commission de réforme. L'entente entre administrateurs, professeurs, maîtres répétiteurs, avait été préparée par la création d'un cercle qui réunit tout le personnel du lycée et l'inspecteur d'académie. La cotisation est de 1 franc par mois seulement, elle sert à payer l'abonnement aux journaux et l'achat des livres nouveaux; le ministère a facilité sa création en accordant le chauffage, l'éclairage et l'abonnement à plusieurs revues. Le recteur a témoigné sa sympathie en acceptant le titre de président d'honneur.

Le conseil de discipline, nommé pour trois ans, au commencement de l'année scolaire, se réunira tous les trois mois pour arrêter les notes, étudier la situation morale de l'établissement et donner son avis sur tous les faits d'une certaine gravité. Il n'a eu jusqu'ici aucune affaire grave à examiner. Grâce à l'excellente organisation des jeux et aux relations familières entre professeurs et élèves, les punitions sont devenues très rares dans le lycée. Pour 272 élèves, il n'a été donné, pendant tout le premier trimestre, que 8 retenues et 22 devoirs supplémentaires (1).

Les élèves sont autorisés à causer entre eux pendant les repas, les exercices gymnastiques et les mouvements, ce qui diminue d'autant les occasions de punir.

Suivant le nouveau règlement les professeurs et les maîtres ont cessé de donner eux-mêmes les punitions. Les maîtres répétiteurs se bornent à donner des notes; les professeurs ont entre les mains un certain nombre de lettres imprimées sur lesquelles

(1) Nous appelons l'attention de nos correspondants sur l'intérêt que peuvent offrir des renseignements statistiques de ce genre.

ils inscrivent les devoirs extraordinaires imposés comme punition. Deux fois par semaine, le mercredi et le samedi, ces renseignements sont centralisés par le censeur. On inflige alors les punitions demandées par les maîtres répétiteurs. Les lettres imprimées remplies par les professeurs sont envoyées aux familles par le censeur qui réclame le vendredi ou le lundi aux élèves punis les devoirs supplémentaires et les remet aux professeurs.

Pour les fautes plus graves on a conservé la retenue; voici comment elle se pratique. Le mercredi soir le proviseur fait passer un cahier, les professeurs y inscrivent les noms des élèves punis dans la semaine et le devoir extraordinaire qui leur est imposé; les élèves sont tenus à faire ce devoir le jeudi matin de 8 à 10; cette punition s'applique aux externes comme aux internes.

Toutes les punitions données par les professeurs sont relevées sur un registre qui est visé chaque semaine par le proviseur, et dont un relevé est envoyé tous les mois au recteur.

Les bulletins sont rédigés à la suite de réunions dans lesquelles tous les maîtres échangent leurs impressions sur chaque élève et arrêtent en commun les notes à donner. Ils sont trimestriels, comme par le passé, pour les élèves de la division supérieure; ils sont rédigés deux fois par trimestre pour les élèves des deux autres divisions. Le censeur certifie la copie des notes, le proviseur y ajoute une observation générale.

Avant d'envoyer les bulletins aux familles le proviseur réunit les élèves, classe par classe, dans la salle des actes et leur lit les notes en les commentant.

L'ordre du jour hebdomadaire, ce vieil usage qui rappelle l'organisation militaire de nos lycées, a disparu de toutes les classes à partir de la 6°. On ne l'a maintenu que dans la classe primaire, la 8° et la 7°, où il a paru pouvoir servir encore de moyen d'émulation; les tout jeunes enfants sont heureux de rapporter dans leur famille un témoignage palpable de satisfaction. Mais les élèves plus grands dédaignent ce papier qui n'est plus d'aucune utilité puisqu'on ne l'admet plus ni pour des sorties de faveur ni pour « payer » des retenues, aussi a-t-on jugé inutile de le conserver. On l'a remplacé par un *satisfecit* qui est donné, comme le désirait M. Marion, l'auteur du rapport sur la discipline, « à la conduite et au succès mérité par le travail. » Ce *satisfecit* n'est donné qu'une fois par mois, en assemblée de professeurs et à la suite d'un vote.

Le lendemain de l'assemblée des professeurs les élèves sont conduits par divisions (supérieure, grammaire, élémentaire) dans la salle des actes où le proviseur accompagné des professeurs de

chaque division, proclame le nom des élèves qui ont obtenu le *satisfecit* et indique la moyenne des notes méritées par chaque élève pendant le mois, en l'accompagnant de ses observations.

On a pensé que cette lecture mensuelle en présence de plusieurs classes et dans la salle des actes produirait plus d'impression sur les élèves que la lecture hebdomadaire faite dans la classe devant les camarades de la même classe. Le proviseur continue à faire la visite hebdomadaire, mais il se borne à lire le résultat des compositions. Les professeurs se chargent de dire eux-mêmes aux élèves leurs notes.

L'inscription au tableau d'honneur est décidée dans les mêmes conditions que les notes trimestrielles. Le tableau d'honneur est remis aux élèves par le proviseur dans la séance de lecture des notes trimestrielles.

Les compositions et les prix.

Dans les compositions chaque copie reçoit une note de 0 à 20. Les prix et les accessits sont donnés d'après le total des notes de toutes les compositions de l'année, les compositions finales n'ont plus qu'un coefficient double.

Le règlement appliqué en 1890 établissait qu'il fallait une moyenne de 15 points pour obtenir un 1^{er} prix, de 14 pour le 2^e prix, de 13 ou 12 pour les accessits. L'expérience de cette année dernière a fait abaisser le minimum à 11 pour obtenir un accessit.

Pour donner au prix d'excellence la valeur morale qu'il doit avoir, l'assemblée des professeurs a décidé de faire compter dans le calcul les *satisfecit* pour un nombre de points égal au nombre représenté par l'ensemble des compositions.

Emploi du temps.

Le règlement de l'emploi du temps pour les jours de la semaine ne présente pas de très grandes différences avec l'ancien règlement, surtout pour les classes supérieures. Lever à 6 heures. Étude, de 6 heures et demie à 7 heures et demie. Déjeuner et récréation de 7 heures et demie à 8 heures. Étude, de 8 heures à 8 heures et demie. Classe, de 8 heures et demie à 10 heures. Récréation de 10 heures à 10 heures et demie. Étude, de 10 heures et demie à midi. Dîner et récréation de midi à 1 heure et demie. Étude, de 1 heure et demie à 2 heures. Classe, de 2 heures à 3 heures et demie. Récréation, de 3 heures et demie à 4 heures et demie. Étude, de 4 heures et demie à 7 heures et demie. Gymnastique, de

7 heures et demie à 8 heures. Souper, puis coucher à 8 heures et demie.

Ce régime ne diffère du traditionnel emploi du temps que nous avons tous connu que par les classes d'une heure et demie, la demi-heure d'étude de plus le matin, le quart d'heure de récréation de plus à 10 heures, la demi-heure de gymnastique le soir. En été, le lever est avancé d'une demi-heure, la gymnastique est transportée le matin; ce qui permet de souper à 7 heures et demie au lieu de 8 heures. Après le repas, à 8 heures, si le temps le permet, les élèves vont en promenade au dehors; sinon, ils restent en récréation.

Pour les classes de 2^e et 3^e, la récréation de l'après-midi est allongée d'une demi-heure (elle dure de 3 heures et demie à 5 heures); l'étude abaissée à 2 heures (de 5 heures à 7 heures), la demi-heure de gymnastique est intercalée de 7 heures à 7 heures et demie; après quoi les élèves sont ramenés en étude pendant une demi-heure.

Pour la division de grammaire, le lever a lieu une demi-heure plus tard, ce qui réduit à une demi-heure l'étude du matin. La récréation après la classe du matin, est d'une heure (10 heures à 11 heures), ce qui abrège d'une demi-heure l'étude avant le dîner. L'étude de l'après-midi est réduite à 1 heure et demie (de 5 heures à 6 heures et demie); puis vient la gymnastique (6 heures et demie à 7 heures). L'heure suivante (7 heures à 8 heures) est morcelée entre une étude et une récréation d'une demi-heure chacune.

Pour la division élémentaire la classe du matin (8 heures à 10 heures) est coupée par une récréation d'un quart d'heure (de 9 heures à 9 heures un quart). La classe de l'après-midi commence à 1 heure et demie; elle est coupée par une récréation d'un quart d'heure (à 2 heures et demie).

Le nombre d'heures de classe, d'étude, de récréation, se répartit donc ainsi qu'il suit :

	Classe.	Étude.	Récréation.	Gymnastiq.
Division supérieure. . .	3 (ou $4 \frac{1}{2}$)	$6 \frac{1}{2}$ (ou 5)	$2 \frac{3}{4}$	$\frac{1}{2}$
2 ^e et 3 ^e	3 (ou 4)	6 (ou $4 \frac{1}{2}$)	$3 \frac{1}{4}$	$\frac{1}{2}$
Division de grammaire	3 (ou 4)	$5 \frac{1}{2}$ (ou $4 \frac{1}{2}$)	$3 \frac{3}{4}$	$\frac{1}{2}$
Division élémentaire..	$3 \frac{1}{2}$	$3 \frac{1}{2}$	$5 \frac{3}{4}$	$\frac{1}{2}$

Les jeudis et les dimanches jusqu'à 8 heures comme les jours de semaine. Étude ou messe, de 8 heures à 9 heures. Récréation d'un quart d'heure, puis étude jusqu'à 10 heures. Récréation (pour

les grands, exercices militaires), de 10 heures à 11 heures. Déjeuner de 11 heures à 11 heures et demie. Promenade jusqu'à 4 heures. Récréation, de 4 heures à 5 heures et demie. Étude, de 5 heures et demie à 7 heures. Récréation facultative d'un quart d'heure à 6 heures trois quart. Étude, de 7 heures à 8 heures.

La principale innovation consiste dans la durée des promenades. En défalquant le temps nécessaire pour revêtir l'uniforme et pour le quitter, il reste encore près de 4 heures (de 11 h. 55 à 3 h. 45), à consacrer à la promenade; ce qui permet de s'éloigner de la ville assez pour constituer une véritable distraction.

En été, la promenade est reportée le soir, de 3 h. 45 à 7 h. 45.

La réduction des classes à 1 heure et demie, établie par le nouveau règlement, a été facile à appliquer. Déjà, grâce à l'usage des textes de devoirs autographiés, les professeurs étaient parvenus à réduire leur classe à 1 h. 45.

Les exercices pratiques établis pour remplacer les demi-heures supprimées à la classe, sont organisées de la façon suivante. Le professeur choisit le jour et l'heure qui lui paraissent le plus favorables à l'intérêt de la classe. Il inscrit chaque fois sur un registre placé dans le cabinet du censeur les renseignements suivants : 1° noms des élèves appelés à l'exercice; 2° heure; 3° temps employé; 4° indication sommaire du travail.

Ces exercices permettent au professeur de s'occuper des élèves plus faibles sans préjudice pour les plus forts; il peut revenir sur ce qui n'a pas été compris, s'assurer s'il n'a pas laissé de lacunes nécessaires à remplir pour des élèves lents ou inattentifs, insister sur les explications autant qu'il lui paraît nécessaire, en un mot proportionner son effort à l'intelligence de chacun. Pour les élèves plus forts la séance se passe à donner des explications au-dessus de la portée ordinaire de la classe; c'est là que le professeur peut établir des rapports personnels avec les élèves d'élite, éveiller leur intérêt pour les études nouvelles, parfois même susciter des vocations.

Ces exercices établis depuis trois mois paraissent avoir donné déjà des résultats appréciables. Les professeurs y ont apporté non seulement de la conscience, mais de l'entrain; et il semble que les classes y ont gagné en homogénéité.

Réunions.

Au moyen de cotisations extraordinaires, peu élevées du reste, le proviseur a pu organiser dans le parloir du lycée plusieurs soirées intimes; on y a invité les familles de tous les

fonctionnaires de l'établissement et quelques élèves de la division des grands choisis par les professeurs parmi les meilleurs de leur classe. Le recteur a assisté à quelques-unes de ces réunions, qui ont pour résultat de faire de tout le personnel du lycée une sorte de grande famille unie dans une même œuvre,

L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET LA DISCIPLINE

DANS UN LYCÉE DU CENTRE

Les renseignements suivants nous ont été communiqués sous forme de notes confidentielles; nous en extrayons ce qui nous a paru de nature à pouvoir être publié.

Éducation physique.

Cette année a été marquée par une innovation; le mardi et le vendredi après le déjeuner on fait une promenade.

Pendant les récréations les élèves jouent rarement, surtout les grands; ils se contentent d'ordinaire de faire le tour de la cour. Il faut ajouter que les cours sont beaucoup trop petites pour le nombre des élèves, la place manque pour organiser des jeux; il faudrait pouvoir ou agrandir le local ou emmener les élèves s'amuser au dehors. Quand viendra la belle saison, on a l'intention de les conduire au parc municipal où ils joueront à la balle et à la paume.

Les promenades sont « certainement moins tristes qu'autrefois. » Ce sont parfois de véritables courses dans la campagne; tout récemment on a fait une excursion de 20 kilomètres, où l'on a traversé la Loire en bac. Cependant on n'a pas encore entièrement rompu avec le vieil usage des promenades de 2 heures pendant lesquelles les élèves suivent mélancoliquement une grande route.

Pendant les froids on a permis aux élèves de faire des glissades sur les étangs gelés des environs; on n'est pas parvenu à organiser le patinage. Peut-être ce divertissement n'est-il pas dans les mœurs de la région.

Au printemps et en été on a l'habitude de mener les élèves visiter quelques usines, il est question cette année d'une excursion à une grande usine métallurgique située dans un autre département.

Toutes les améliorations de ce genre sont dues à l'initiative de l'administration ; elles ont précédé les instructions de 1890.

Discipline.

Le conseil de discipline a été organisé suivant les prescriptions du Ministère. Dans sa première session il a fait comparaitre plusieurs élèves, loué les uns, réprimendé les autres. Il doit se réunir une fois tous les trois mois. Notre correspondant estime que ses réunions ne sont pas assez fréquentes et que ses attributions sont trop restreintes ; il aimerait voir le Conseil de discipline veiller à l'organisation matérielle du lycée, s'occuper *dans le détail*, des jeux, des exercices physiques et de l'éducation morale des élèves. Le Conseil « pourrait être le germe d'institutions nouvelles et bienfaisantes. »

L'assemblée des professeurs se tient une fois par mois ; on y discute « avec grand soin » la confection du tableau d'honneur ; ce qui fournit une occasion aux professeurs d'échanger leurs réflexions sur le travail et le caractère des élèves. C'est aussi une institution qu'il vaudrait la peine de fortifier ; elle pourrait devenir un centre de discussion et d'études. Pour le moment les rapports ne sont pas encore assez étroits entre l'administration et les professeurs.

« Chacun travaille de son côté avec zèle, on ne combine pas assez les efforts respectifs. »

Les rapports sont trop rares aussi entre les professeurs, les élèves et leurs familles, insuffisants entre les professeurs et les maîtres répétiteurs. « C'est à peine, dit notre correspondant, si nous connaissons de nom les maîtres d'études. » C'est là un état de choses ancien qui tend visiblement à s'améliorer.

Et c'est déjà un grand progrès que ce désir de relations personnelles et d'entente manifesté par le personnel des professeurs.

L'appréciation de notre correspondant sur les résultats du nouveau système de punition est assez intéressante pour être rapportée textuellement : « Le nouveau système de punition et de récompenses semble avoir donné d'excellents résultats. Le professeur exerce son contrôle sur les punitions, mais il a assez de tact, pour ne pas contester les punitions qui sont données par les professeurs. En réalité les professeurs et les maîtres n'infligent que très peu de punitions, et l'on ne voit pas que leur autorité en soit diminuée, bien au contraire. L'état d'hostilité, qui existait trop souvent entre maîtres et élèves, a presque complètement disparu. — Les élèves sont très sensibles aux notes hebdomadaires et tri-

mestrielles, qu'on donne sur leur compte : les professeurs qui se montrent les plus larges pour la cote sont aussi ceux qui, en général, obtiennent les meilleurs résultats. Tous les trois mois, pour les grands, deux fois par trimestre pour les autres, on envoie un bulletin aux familles. »

Ces innovations s'étaient introduites graduellement dans ces dernières années : les Instructions de 1890 ont confirmé et consolidé une tradition qui commençait à se former.

Les Instructions ont introduit pour la première fois dans le lycée le classement des compositions d'après la valeur des notes. « On ne s'acharne plus à trouver un classement linéaire, on groupe les élèves suivant les notes qu'ils ont obtenues ; professeurs et élèves se trouvent fort bien de ce nouveau procédé. »

Emploi du temps.

L'emploi du temps n'a reçu que de légères modifications.

On a conservé les repas à midi et 8 heures ; les classes de 8 (ou $8\frac{1}{2}$) à 10, et de 2 (ou $2\frac{1}{2}$) à 4 ; la récréation de 4 à 5, l'étude de 5 à 8. Les classes ont été réduites à 1 h. $\frac{1}{2}$ pour l'histoire et les sciences. Mais dans les classes de lettres le nombre d'heures n'a pas diminué ; il est peut-être un peu élevé pour les candidats à Saint-Cyr (32 heures par semaine) et les élèves de 6^e année de l'enseignement spécial (28 heures par semaine). Il y a aussi des cours entre 10 heures et midi et des conférences de langues vivantes à 5 heures qui paraissent à notre correspondant « fragmenter par trop le temps des élèves » et augmenter trop l'effort qu'on exige d'eux.

Bibliothèques.

La bibliothèque est tenue par un maître d'études qui dirige le prêt des livres aux professeurs, aux maîtres, aux élèves. Mais les crédits sont insuffisants.

On a en outre organisé de petites bibliothèques dans chaque classe ; ce sont les élèves qui se cotisent et laissent au professeur le soin de leur acheter quelques livres.

Dans la classe d'histoire le professeur et le censeur ont créé un petit musée de photographies qui représentent des monuments ou des tableaux.

LE PATINAGE

DANS LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT

La chronique du n° 1 du *Bulletin universitaire* contenait, relativement à l'organisation du patinage dans les lycées et collèges, un aveu d'ignorance que nous ne regrettons pas ; car, d'une part, il donne dès le commencement à nos correspondants de province un exemple frappant de la difficulté d'être informé avec précision même dans les centres les mieux renseignés et d'autre part nous y avons gagné un certain nombre de ces communications locales -auxquelles nous attachons le plus grand prix.

Nous sommes maintenant en mesure d'affirmer que le patinage a fonctionné dans plusieurs établissements de diverses régions.

Dans l'Est, il a été organisé aux lycées de Reims et de Bar-le-Duc. Dans ce dernier lycée ce sont les maîtres d'études et le censeur qui, du consentement du proviseur, ont poussé les élèves à organiser eux-mêmes le patinage. Les élèves ont créé dans les cours de récréation des glaciers sur lesquels ils ont appris à patiner. Les élèves qui ont obtenu l'autorisation de leurs parents, ont été conduits deux fois par semaine, régulièrement, à l'étang de la Ballastière situé à 3 kilomètres de la ville. Les trois cinquièmes des élèves ont joui de ce divertissement sous la surveillance de ceux des maîtres-répétiteurs qui savaient eux-mêmes patiner. Ce régime a duré aussi longtemps que la gelée, c'est-à-dire deux mois, et pendant tout ce temps il ne s'est produit aucun accident grave, on n'a eu à réprimer aucune faute de quelque importance. « Jamais, dit notre correspondant, la discipline n'a été meilleure que pendant cette période ; la *punition la plus sensible aux élèves était la privation du patinage* ; nous avions là un excellent moyen de discipline. » Quand la saison le permettra, le proviseur et le censeur comptent organiser d'autres exercices en plein air ; ils en attendent d'excellents résultats « tant au point de vue du maintien de l'ordre qu'à celui du travail qui ne va jamais mieux que lorsqu'il est coupé de distractions raisonnables. »

Dans le centre de la France, où le patinage est presque inconnu, le proviseur du lycée de Moulins a pris l'initiative d'engager les élèves à profiter de l'hiver exceptionnel pour aller patiner au-dehors. Du commencement de décembre à la fin de janvier

tous les élèves, grands ou petits, qui l'ont demandé et qui on reçu l'autorisation de leur famille, ont été conduits au patinage tous les jeudis et les dimanches; le jeudi le patinage remplaçait la promenade, le dimanche il avait lieu le matin de 9 heures à 11 heures et demie, la promenade de l'après-midi était conservée. « Au commencement, dit le proviseur, il m'a fallu exercer une véritable pression pour déterminer une quinzaine de grands à aller patiner (*cela ne s'était jamais fait ici*); puis ils s'y sont mis et à la fin plus du tiers des internes y allaient régulièrement ainsi qu'un grand nombre d'externes. Maintenant, c'est une *organisation faite pour les années suivantes*. »

Dans le pays de la Loire le patinage a été pratiqué régulièrement au collège de Blois (1). Au lycée de Vendôme, chaque jour de congé, pendant toute la durée de la gelée, les élèves qui l'ont désiré ont été menés, sous la surveillance de l'administration et presque toujours accompagnés du professeur de gymnastique, à l'étang de Saint-Ouen qui est à une petite distance de la ville. Les jours de classe c'est le proviseur lui-même qui, pendant les heures de récréation, conduisait une division sur un bras du Loir tout voisin du lycée. Une vingtaine d'élèves ont appris ainsi à patiner, et le mois de janvier s'est passé pour eux de la façon la plus agréable et la plus saine.

En Savoie, le proviseur du lycée d'Annecy a organisé deux sociétés de patinage. Au lycée de Chambéry les élèves, au moyen d'une pompe spéciale, ont pu créer, dans l'intérieur de l'établissement, un glacier qu'ils ont continué à entretenir : 70 élèves à la fois s'y exerçaient à patiner.

ORGANISATION DES PROMENADES

M. le proviseur du lycée de Moulins nous fournit quelques détails pratiques sur la façon dont il avait organisé les promenades en montagnes, il y a deux ans, au lycée de Chambéry dont il était alors proviseur.

« J'avais fait acheter des sacs de montagnes et des gourdes : tous les jeudis et quelques fois le dimanche, je faisais avancer le dîner, puis je faisais charger trois ou quatre sacs. Je les ai arri-

(1) Nous nous réservons de publier prochainement une communication d'ensemble sur l'organisation des exercices physiques et des jeux au collège de Blois.

mai moi-même la première fois, pour montrer aux élèves comment cela se faisait. Un porteur pouvait porter le goûter de cinq élèves, composé de 250 grammes de pain et 100 grammes de fromage de gruyère : chaque élève avait en outre une gourde contenant trois quarts de litre de café noir, et une calebasse en cuir bouilli. J'envoyais ensuite une douzaine d'élèves, 15 au maximum, avec un maître et un domestique : les élèves portaient le sac tour à tour. Les élèves, pour ces promenades, n'étaient pas assujétis à prendre l'uniforme ; ils partaient à midi et demie, et revenaient à 7 heures ou 7 h. et demie du soir : je leur assignais un but, sans itinéraire déterminé, et autant que possible, car je ne suis plus hélas ! un alpiniste bien pratiquant, je me trouvais à un endroit de leur promenade ».

OBSERVATIONS D'UN PROFESSEUR D'HISTOIRE

SUR

L'APPLICATION DES INSTRUCTIONS DE 1890

Les modifications introduites dans l'enseignement historique à la suite des instructions de 1890 me paraissent avoir porté principalement sur deux points :

1° le remaniement des programmes.

2° la réduction des heures de classe.

L'une et autre mesure paraissent avoir d'assez importantes conséquences pour l'enseignement de l'histoire.

I

Les programmes nouveaux ont pour caractère de donner une place de plus en plus grande aux questions relatives à l'histoire des institutions, des idées et des mœurs. Pour prendre quelques exemples, le programme de troisième s'ouvre par une leçon sur l'état de l'Empire romain au iv^e siècle ; celui de seconde insisté sur la Renaissance et la réforme ; en rhétorique des leçons sur les sciences, les arts et les lettres au xvii^e siècle sont considérablement étendues ; un tableau de la société française sous Louis XVIII a été ajouté en philosophie, une partie du cours est consacrée tout entière à l'étude du développement des principes de 1789.

On ne saurait trop applaudir à ces modifications ; elles rendent à l'enseignement historique son véritable objet, qui est de faire connaître à nos élèves les hommes de tous les temps et de tous les pays ; elles remettent à leur place des événements qui, après tout, ne sont dans la vie humaine qu'une série d'accidents, des événements militaires et diplomatiques.

Des leçons de ce genre devraient, semble-t-il, être assez du goût des élèves. Une description de la Cour au début du règne de Louis XIV, ou un tableau du mouvement intellectuel sous le règne de Louis XIII présentent assurément plus d'intérêt qu'un résumé forcément succinct des opérations militaires pendant la guerre de Trente ans. Cependant les élèves, à en juger par ceux que j'ai sous les yeux, apportent à l'étude de ces leçons moins d'empressement que je n'aurais cru tout d'abord. On peut trouver de ce fait deux raisons. Un mes collègues, plus vieux que moi dans le métier à qui je soumettais cette observation, me faisait judicieusement remarquer que les élèves retiennent plus aisément des faits que des idées. Une autre raison paraît être la crainte des baccalauréat ; on a peine à faire admettre aux élèves de rhétorique et même de philosophie que l'interrogation d'histoire ne porte pas uniquement sur des batailles ou des dates. La peur de l'examen maintient ainsi dans leur esprit une conception contraire de l'histoire. Une autre remarque confirme cette réflexion ; les élèves de seconde et de troisième qui ont l'esprit moins hanté du souci de l'examen, prennent au contraire un vif intérêt à l'exposé des différentes manières de combattre pendant la guerre de Cent ans ou à un tableau des mœurs à l'époque franque.

Donc, si l'on veut que le caractère nouveau donné à l'enseignement historique se maintienne, il importe que tous les professeurs des facultés examinateurs au baccalauréat se pénétrant de l'idée que de leurs questions seules dépend le sort des additions ou des suppressions apportées à la matière même de l'enseignement historique. Par ricochet pour ainsi dire, dépend d'eux également la conception que nos élèves, en quittant le lycée, emporteront de l'histoire.

II

Le second point sur lequel je voudrais présenter quelques réflexions, c'est la réduction du temps consacré à l'enseignement historique. J'estime pour ma part que cette mesure est singulièrement nuisible à celui-ci. Pour appuyer cette affirmation, il con-

vient d'examiner en quoi cette réduction atteint chacune des parties d'une classe.

Une classe d'histoire peut comprendre jusqu'à cinq parties, la dictée d'un sommaire, la leçon, l'interrogation, la correction de devoirs, l'exposé oral fait par un élève. Le professeur d'histoire, dont le temps risque d'être passablement occupé, ne dispose pour tous ces exercices que d'une seule classe par semaine.

Cette réduction de la durée de la classe entraînerait-elle la perte du sommaire? Pour ma part, je ne m'en affligerais guère; il m'a toujours paru qu'il y avait plus d'utilité à faire rédiger par les élèves le sommaire de la leçon antérieure qu'à leur dicter soi-même le plan de la leçon qui va être faite. Quant à distribuer aux élèves des sommaires autographiés, ce serait, à notre sens, une pratique dangereuse. Une leçon peut fort bien varier de forme d'une année à l'autre; en outre il faut compter avec la paresse humaine et un sommaire autographié pourrait bien annoncer dans la suite un cours figé. La réduction du sommaire, suivie de suppression, s'impose donc.

La réduction de la leçon s'impose également, et cela me paraît plus grave. Certes il faut redouter la leçon trop longue; mais encore faut-il définir ce qu'on entend par une leçon trop longue. Une leçon aux élèves de quatrième ou de troisième peut fort bien durer une heure, si elle est interrompue à chaque instant par des questions faites aux élèves, provoquant leurs réflexions sur tel ou tel point, faisant de chaque élève comme le collaborateur du maître. D'autre part, dans les classes plus élevées, en seconde et en rhétorique, il importe que la leçon ait quelque ampleur. Dans ces classes la leçon d'histoire peut devenir un excellent modèle de composition. Le professeur de littérature enseigne à ses élèves l'art si important de la composition; mais par lui-même il leur fournit peu d'exemples, sauf dans le cours d'histoire littéraire. Ses observations sont le plus souvent présentées à l'occasion des devoirs corrigés ou des textes étudiés; elles sont nécessairement fragmentaires. Au contraire, une bonne leçon d'histoire marquant bien son introduction, ses différentes périodes, sa conclusion, fournit à l'élève le modèle hebdomadaire d'une composition nettement arrêtée dans la forme; le professeur d'histoire peut ainsi aider dans sa tâche le professeur de littérature. Enfin quelques-unes des nouvelles leçons introduites dans les programmes exigent des développements abondants; il faut des détails précis pour donner de la vie à une leçon sur le mouvement intellectuel sous Louis XIII.

En philosophie, il est aisé de tourner cette difficulté. Le professeur dispose de deux classes de 1 heure et demie dans le premier semestre. Une expérience personnelle m'a appris qu'il y avait avantage à consacrer une des deux classes tout entière à la leçon avec quelques minutes de repos pour les professeurs et les élèves. Il n'est pas inutile, dans cette classe où les esprits sont plus mûrs, de donner pour objet aux leçons des périodes assez étendues, dans lesquelles il est aisé de faire mieux ressortir le lien des événements. L'autre classe peut être consacrée aux autres exercices, notamment à l'interrogation.

Il suffit d'une courte pratique de l'enseignement pour saisir toute l'importance de l'interrogation. A la rigueur la leçon peut se restreindre; il faut éviter de toucher à l'interrogation pour la réduire. L'interrogation est le seul moyen de reconnaître si la leçon a été comprise des élèves; et elle donne lieu souvent à de singulières découvertes. Peut-être même pourrait-on dans les classes inférieures à la seconde lui donner la première place. Je ne suis pas éloigné de croire qu'il y aurait avantage, en troisième et en quatrième, à faire lire tout haut en classe, aux enfants, un bon manuel, à faire avec eux le résumé du chapitre puis à reprendre à la classe suivante toute la leçon à l'aide d'interrogations habilement ménagées. Dans les hautes classes, l'interrogation peut devenir le moyen de provoquer des discussions auxquelles toute la classe prendra part, et l'on sait combien il est difficile de faire naître d'aussi heureuses occasions avec une classe d'une heure et demie, où l'interrogation se trouve nécessairement écourtée.

Il en est de même pour les autres exercices de la classe, moins cependant pour la correction des devoirs qui peut être répartie sur plusieurs classes. Mais cette réduction risque de tuer deux exercices intéressants : l'exposé oral fait par un élève, et la lecture de documents bien choisis. L'exposé oral peut être un utile moyen pour développer l'usage de la parole; il est souvent un procédé commode pour compléter le cours même. Telle leçon nécessairement incomplète parce qu'elle porte sur un sujet fort vaste, la leçon sur le mouvement intellectuel sous Louis XIII, par exemple, peut aisément être complétée par quelque exposé oral. Cette leçon doit comporter quelques mots sur Lope de Vega, Calderon et Cervantes, n'y aura-t-il pas intérêt à faire étudier par un élève la vie ou bien quelque ouvrage de ces écrivains? N'y a-t-il pas là un moyen de faire pénétrer un moment nos élèves dans l'étude de ces littératures étrangères, qui, pendant tout le temps qu'ils sont au lycée, leur restent si étrangement fermées? — Quant

à la lecture de documents bien choisis, il suffit de rappeler que le rapport de l'enseignement de l'histoire contenu dans les instructions de 1890 insiste vivement sur l'utilité de cet exercice. La demi-heure qui nous a été enlevée pouvait être aisément consacrée à ces parties de la classe; la pratique du nouveau régime montre qu'il devient mal aisé de leur conserver la place qu'ils avaient autrefois dans l'enseignement.

Enfin la réduction de la durée de la classe tend encore à supprimer les quelques minutes de causerie qui peuvent s'établir entre le professeur et les élèves au début ou à la fin de la classe. Il est permis de regretter ces moments, c'était autrefois l'instant où maîtres et élèves échangeaient entre eux quelques réflexions sur un petit incident de la vie du lycée ou sur l'événement le plus récent; et souvent ils apprenaient alors à mieux se connaître et à s'estimer davantage. Aujourd'hui, où l'on insiste si fort et avec raison sur le rôle du professeur dans l'éducation, il y a intérêt à signaler l'utilité de ces moments de libre causerie. On ne s'étonnera pas qu'un professeur d'histoire estime qu'en s'entretenant un instant avec ses élèves de philosophie ou de rhétorique, de la destitution de M. de Bismarck ou de la démission de M. Crispi, il peut, à l'occasion de faits aussi récents, mettre dans l'esprit de ses auditeurs, et à leur insu, quelques idées justes ou quelques sentiments généreux.

Il semble donc permis de conclure en affirmant une fois de plus que la réduction des classes d'histoire à une heure et demie est nuisible à cet enseignement. Il y aurait un moyen très simple de porter remède au danger qu'on s'est efforcé de signaler. A la rigueur les classes d'une heure et demie peuvent être, sans trop d'inconvénients, conservées en quatrième ou en troisième; il en est de même en philosophie, où le professeur, pendant la plus grande partie de l'année, dispose de deux classes d'une heure et demie par semaine. Mais pourquoi ne rétablirait-on pas les classes d'histoire de deux heures en seconde et en rhétorique? La seule objection, semble-t-il, qu'on puisse faire à cette proposition, c'est qu'elle donnerait des durées inégales dans différentes classes. Cette objection est de peu d'importance aujourd'hui où la pratique du nouveau régime (et c'est là un de ses plus grands avantages), a montré que l'Université avait perdu la superstition de l'uniformité à outrance.

A. PARMENTIER,

Professeur d'histoire au lycée de Troyes.

CONCOURS D'AGRÉGATION D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE EN 1890

RAPPORT PRÉSENTÉ PAR M. FONCIN, VICE-PRÉSIDENT DU JURY (1)

MONSIEUR LE MINISTRE,

J'ai l'honneur de vous présenter le compte rendu des opérations du jury d'agrégation d'histoire et de géographie pour l'année 1890.

Le nombre des *candidats inscrits* était de 71 ; mais 58 seulement ont pris part aux épreuves écrites.

Les *défaillants* sont presque tous des chargés de cours des lycées ou des professeurs des collèges. Soit qu'il aient cédé à un découragement tardif, soit que leur inscription eût été de pure forme, il est difficile d'admettre que tous (ils étaient 13) aient eu des raisons sérieuses de ne pas composer.

Quant à ceux des chargés de cours qui n'ont point dépassé l'âge normal du concours et qui ne se préparent pas à l'agrégation, vous avez bien voulu, monsieur le Ministre, par une circulaire récente, sanctionner un des vœux exprimés par le jury, en rappelant à ces jeunes maîtres qu'ils s'exposent à se voir un jour ou l'autre remplacés, surtout dans les postes importants que quelques-uns d'entre eux détiennent encore, par des professeurs plus laborieux, plus persévérants et munis d'un titre définitif.

Le jury croit répondre en même temps à votre pensée en désirant que toutes les chaires des lycées et même celles des principaux collèges soient, dans un avenir peu éloigné, exclusivement occupées par des agrégés.

Voici quelle était la *provenance* des candidats, avec l'indication des résultats obtenus par chacun d'eux.

(1). M. Zeller président, n'a pu, pour raison de santé, rédiger le rapport.

Le jury se composait de : MM. Jules Zeller, membre de l'Institut, inspecteur général de l'instruction publique honoraire, *président* ; Foncin, inspecteur général de l'instruction publique, *vice-président* ; Bloch, maître de conférences à l'École normale ; Denis, professeur à la Faculté des lettres de Bordeaux ; Lanier, professeur au lycée Janson de Sailly ; Marcel Dubois, maître de conférences à la Faculté des lettres de Paris, *secrétaire*.

Provenance.	Candidats.	Admissibles.	Admis.
École normale (1)	6	6	6
Sorbonne (2)	15	8	7
Facultés des départements ;	Aix 1	(16)	»
Élèves inscrits :	Bordeaux 3		
	Lille 4		
	Lyon 4		
	Nancy 2		
	Poitiers 1	»	»
	Toulouse 1		
Chargés de cours en exercice dans les Lycées (enseign. class.) (3) . .	14	8	6
id. (enseign. spécial) . .	1	»	»
Professeurs en exercice dans les collèges (4)	2	1	»
Maîtres répétiteurs des lycées (Paris) .	1	»	»
Enseign. secondaire libre (Paris) . .	2	1	»
Enseignement primaire	1	»	»
TOTAUX	58	25	19

Il ressort de ce tableau que la préparation à l'agrégation d'histoire et de géographie est également forte et bien organisée dans nos deux grands établissements d'enseignement supérieur, à l'École normale et à la Sorbonne; qu'elle l'est d'une manière moins complète et moins satisfaisante, quel que soit le talent et le zèle des professeurs, dans les facultés des départements.

L'admissibilité de 8 chargés de cours en exercice, le succès définitif de 6 sur 14, mérite une mention particulière. Il prouve que dans des villes de second ordre comme Agen ou Bayonne, Carcassonne, le Mans ou Cahors, un jeune maître intelligent, actif, laborieux, plus ou moins secouru par une faculté, ou même éloigné de tout secours, peut mener de front, non sans fatigue il est vrai, le double travail de la classe et de la préparation au grade, avec un espoir sérieux d'atteindre le but.

(1) 4 élèves de troisième année sortant en 1890; 2 anciens élèves sortis en 1889 et ayant suivi en partie les cours de Sorbonne.

(2) 4 des élèves de la Sorbonne étaient des professeurs de collège ou des chargés de cours en congé.

(3) Sur ces 14 chargés de cours, 1 était voisin de Nancy, il n'a pas été admissible; — 1 a pu suivre régulièrement les cours de la Faculté de Bordeaux; 1 autre étant à proximité de Toulouse; 1 troisième voisin de ces deux facultés: Tous trois ont été reçus. — Les autres ne pouvaient profiter que difficilement des secours d'une faculté.

(4) Ils étaient voisins, l'un de Lyon, l'autre de Bordeaux.

Compositions écrites.

Le total des points obtenus par les candidats dans les compositions écrites a été :

Pour l'histoire ancienne, de 284 points $\frac{3}{4}$.

Pour l'histoire du moyen âge, de 256 points

Pour l'histoire moderne, de 282 points $\frac{3}{4}$.

Pour la géographie, de 324 points $\frac{3}{4}$.

C'est à peu près la même proportion que l'an dernier, sensiblement plus favorable, on le voit, à la géographie qu'aux autres épreuves.

Dans leur ensemble les compositions écrites ont été un peu inférieures à celles de 1889, mais supérieures de quelques points à celles de 1888 et sensiblement meilleures que celles de 1887.

Proposition : — Ajouter à l'écrit la thèse comme épreuve éliminatoire.

Les compositions écrites de 1890 se distinguent surtout de celles des années précédentes en ce que le jury s'est trouvé plus que jamais embarrassé pour déterminer le point exact où il devait arrêter la liste d'admissibilité. D'une part, il ne pouvait guère aller au delà du nombre d'une vingtaine d'admissibles (de 25 au plus), de peur de prolonger outre mesure la durée des épreuves orales et de dépasser le crédit mis à sa disposition. Il ne se sentait pas d'autre part suffisamment éclairé par les épreuves écrites seules sur la valeur réelle des candidats, pour prononcer sans hésitation et sans regret l'ajournement de ceux que le chiffre de leurs points rejetait au-dessous du 25^e rang. Or une dizaine de ceux-ci ont obtenu un total de points ou supérieur, ou égal, ou à peine inférieur à la moyenne qui est de 120.

Qui sait si parmi eux quelques-uns n'étaient pas en mesure de prendre une part honorable aux épreuves orales, peut-être même d'y réussir?

Cette considération a vivement préoccupé le Jury. Dans le cas présent il ne pouvait se déterminer autrement qu'il ne l'a fait. Mais il s'est demandé s'il n'était pas opportun de prévoir des cas semblables pour l'avenir et d'améliorer à ce point de vue le régime actuel du concours.

D'après les règlements en vigueur les épreuves écrites sont *éliminatoires*. Elles peuvent le rester sans inconvénient pour tous les candidats dont les compositions sont manifestement insuffisantes.

Ce *premier triage* fait, le jury se trouvera en présence, — d'une

part, de candidats qu'il n'hésite pas à déclarer admissibles, — d'autre part, de candidats *douteux* sur le compte desquels il ne se sent pas suffisamment édifié. C'est pour ceux-là qu'un supplément d'enquête, qu'un *second triage* nous semble nécessaire.

Actuellement le jury est obligé de se prononcer sur leur sort, sans appel possible, sans les avoir ni vus, ni entendus, car il ne les connaît que par leurs compositions. Des éléments d'appréciation très importants lui font ainsi défaut. Tels d'entre eux, armés d'une forte mémoire, ont pu produire à l'écrit une fâcheuse illusion. Comment savoir précisément s'ils ont le jugement droit, s'ils sont doués de sens critique? Comment prévoir à quel degré ils possèdent le talent d'exposition, l'expérience de l'enseignement? Comment deviner s'ils ne sont pas affligés de quelque infirmité de parole? Le premier triage s'opère ainsi à leur égard d'une manière plus mécanique que rationnelle : il y entre une part, non d'injustice assurément, mais de hasard, que nous voudrions voir supprimée. Le moyen serait, pensons-nous, de ne prononcer l'admissibilité définitive qu'après une épreuve orale préliminaire dont le résultat s'ajoutant à ceux des épreuves écrites, les complétant, les corrigeant, aurait force éliminatoire.

Dans ce système, dira-t-on, un plus grand nombre de candidats seraient forcés de venir à Paris. Est-ce bien là un inconvénient? Ils se verraient entre eux, ils s'instruiraient mutuellement par la comparaison de leurs épreuves; ils pourraient causer avec les examinateurs, apprendre de vive voix quelle était la valeur exacte de leurs compositions, recevoir des avis, des conseils. Les plus malheureux emporteraient, à défaut d'un titre, la notion précise de ce qu'est l'agrégation, de ce qu'on désire obtenir d'eux.

L'État pourrait d'ailleurs accorder, sur la proposition du jury, une indemnité de déplacement et de séjour aux candidats qui auraient fourni la preuve d'une préparation sérieuse au grade. Cette allocation remplacerait d'une manière plus équitable peut-être celle qui actuellement est attribuée aux seuls admissibles, et à tous sans distinction.

Un inconvénient apparent de cette réforme serait une augmentation, — à coup sûr légère — de la durée des épreuves (1^{re} série). Mais cette augmentation serait aisément compensée par une diminution de la durée des épreuves (2^e série). Car le jury, mieux éclairé sur la valeur des candidats, pourrait se montrer plus sévère à l'admissibilité et ne retenir pour le reste de l'examen oral qu'un nombre de concurrents très voisin du chiffre présumé des admissions définitives.

Il reste à indiquer quelle serait l'épreuve orale qui deviendrait épreuve éliminatoire. Il a paru au jury que la *thèse* offrirait à cet égard des mérites particuliers. Elle permet aux candidats, en effet, de faire preuve à la fois de mémoire et de connaissances précises, de sens critique et d'idées personnelles, enfin de talent de composition et d'exposition. Elle a en outre cet avantage de laisser moins de prise au hasard que toute autre épreuve, puisque le candidat a choisi lui-même, dans la liste officielle publiée chaque année, son sujet de thèse; qu'il a pu l'étudier à ses heures et à loisir; qu'il se l'est approprié en quelque sorte et qu'ainsi il a toute chance de donner, au jour de la soutenance, sa véritable mesure.

Le Jury, monsieur le Ministre, est unanime à vous demander ce modeste changement dans le régime actuel de l'examen, cette simple transposition d'épreuve. Il la réclame dans l'intérêt des candidats les plus sérieux, de ceux qui n'ont pu révéler à l'écrit toutes leurs qualités de professeurs, et aussi pour la sécurité de ses jugements et la tranquillité de sa conscience.

Épreuves orales.

Le nombre des admissibles a été de 25, comme l'an dernier : mais l'un d'eux ayant renoncé à concourir dès la première épreuve, ce chiffre s'est trouvé réduit à 24.

Les *explications d'auteurs* avaient laissé à désirer en 1889, surtout l'explication latine et l'explication française. Elles ont été bien meilleures cette année. La moyenne est restée la même pour l'explication grecque (5, 4 sur 10). Elle s'est élevée de 4, 2 à 5, 2 pour l'explication latine et de 4, 6 à 5, 8 pour l'explication française. Les candidats commencent à comprendre qu'un texte de Montesquieu, à plus forte raison de Saint-Simon ou de Montluc doit être traité, sauf certaines nuances délicates mais assez faciles à saisir, comme un texte de langue morte ou étrangère, et non seulement commenté par des éclaircissements historiques, des rapprochements ou des comparaisons avec d'autres textes, mais expliqué presque mot à mot et en tout cas, serré de très près.

Les épreuves de *thèses* ont été en général satisfaisantes, quelques-unes brillantes avec des 102 et 108 points comme l'an dernier, quelques autres faibles ou même très faibles. Il est bon de rappeler à ce propos aux candidats qu'ils sont jugés pour les thèses non seulement par la façon dont ils les soutiennent, mais aussi par la valeur du manuscrit remis à l'avance et qui les résume. Plusieurs de ces résumés n'étaient cette année que de simples

index bibliographiques. Ce n'est pas assez. Ils doivent contenir une analyse succincte assurément, mais ordonnée et raisonnée d'un travail personnel sur le sujet choisi.

Pour les *leçons d'histoire* le progrès est manifeste. La moyenne s'est élevée de 5,2 en 1889 à 5,9 ou 6 en 1890. La note maximum atteinte l'an dernier était de 101 points. Deux candidats ont obtenu cette année l'un 102, l'autre 114 points. Cependant quelques concurrents se trompent encore sur le caractère de cette épreuve. Ils méconnaissent la différence qui existe nécessairement entre une thèse et une leçon. Ils oublient qu'en faisant une leçon ils sont censés s'adresser en professeurs à une classe, — classe que nous supposons d'ailleurs composée de très bons élèves, à l'esprit éveillé et prompt; qu'ils n'ont point par conséquent à faire étalage d'érudition, mais à exposer, à raconter des événements avec méthode et clarté, à peindre en traits saisissants et bien choisis des portraits, des tableaux, à expliquer, à caractériser, à apprécier des époques. Ils recherchent trop l'inédit, évitent trop les grandes routes, se délient trop des faits connus. Ils se piquent volontiers de rigueur scientifique et de haute indifférence, ne s'abandonnent pas assez à l'émotion communicative de leurs sentiments, perdent de vue enfin dans l'enseignement de l'histoire, la leçon patriotique et morale qu'un bon maître sait toujours faire ressortir, sans verser pour cela dans la déclamation ou le pédantisme. Il n'est pas besoin de longues tirades pour toucher le cœur de nos écoliers. L'essentiel est de le toucher à propos. Un mot suffit, mais avec le mot l'accent qui lui donne toute sa valeur.

Les points attribués aux *leçons de géographie* ont présenté une moyenne supérieure à celle de toutes les autres épreuves. Cette moyenne s'est élevée de 5,9 en 1889 à 6,5 en 1890. Le chiffre de points le plus haut avait été de 100 l'an dernier; cette année-ci 4 leçons ont obtenu l'une 102, l'autre 103 et les deux meilleures 114 points. Il est vrai que plusieurs autres leçons ont été cotées très bas. Le Jury a constaté la médiocrité de certaines cartes dessinées au tableau noir. Il regrette en outre que nombre de candidats se soient servis pour la leçon de géographie de feuilles de notes trop abondantes et que quelques-uns les aient plus ou moins lues.

Cette remarque s'applique d'ailleurs aux trois épreuves de la thèse et des leçons. Aussi exprimons-nous le désir que l'an prochain les feuilles de notes dont se seront servis les candidats soient communiquées au Jury après chaque épreuve.

Pour l'ensemble des épreuves le premier agrégé de cette année a obtenu 76 points de plus que le premier agrégé de l'an dernier; les 5 premiers candidats admis en 1890 ont un nombre de points supérieur à ceux du même rang en 1889, le 14^e de 1890 l'emporte de 9 points 1/2 sur le 14^e de 1889.

En résumé, monsieur le Ministre, le concours de cette année nous paraît avoir été dans son ensemble supérieur à ceux des années précédentes. Il témoigne, chez nos chargés de cours en particulier, d'un effort de travail plus général, plus éclairé, plus soutenu, et nous avons été heureux de pouvoir témoigner de notre satisfaction en vous proposant une longue liste de 19 agrégés que vous avez bien voulu approuver. Un chiffre aussi élevé d'admissions n'avait jamais été atteint jusqu'ici. Il servira d'encouragement mérité à tous nos jeunes maîtres.

UNE

NOUVELLE CONCEPTION DU RÉPÉTITORAT

Dans la discussion du dernier budget de l'Instruction publique, ce qui a paru intéresser le plus vivement les ministres et les députés, c'est la situation des maîtres-répétiteurs et la nécessité d'améliorer leur condition. Jamais peut-être, dans une Chambre française, on n'avait prêté autant d'attention à la question du répétitorat; jamais un ministre n'avait montré autant d'intérêt aux maîtres répétiteurs.

Les maîtres répétiteurs ont compris l'importance de cet appui; ils l'ont manifesté par des témoignages de gratitude sincère envers le Ministre, et par l'impulsion donnée à leur *Association* qui devient vraiment un organe de réformes ⁽¹⁾. L'un d'eux, un maître répétiteur du lycée Condorcet, s'est chargé de dégager les idées exprimées au cours de la discussion de la Chambre ⁽²⁾. Il l'a fait dans une langue claire et ferme, avec une vue nette des difficultés et des conditions de la réforme. Il faut ajouter que l'idée fondamentale avait été déjà exprimée, à propos de la discussion du budget par M. Zévort, recteur de Caen, dans un article de la *Revue d'Enseignement*.

(1) On trouvera plus loin, à la *Chronique*, les détails de ce mouvement.

(2) L. Caste. *La nouvelle conception du répétitorat*. Paru d'abord en deux articles dans la *Réforme universitaire* (15 janv. et 1^{er} fév. 1891), puis en brochure.

L'internat, très vivement attaqué au temps du premier mouvement de réforme, est aujourd'hui hors de discussion, les uns le soutiennent comme un bon régime d'éducation, les autres se résignent à le subir comme un mal nécessaire; personne ne songe plus à le supprimer, on ne veut que l'améliorer.

Pour l'améliorer on a besoin de la collaboration active des maîtres d'études sous la direction de qui les internes passent à peu près tout leur temps. On ne peut raisonnablement l'espérer qu'en assurant à ces maîtres des moyens d'action et une condition supportable. Les ressources financières de l'organisation matérielle des établissements ne l'ont permis jusqu'ici. Dans toutes les discussions sur la réorganisation de l'internat il restait sous-entendu qu'on devait agir en dehors des maîtres d'études. Car on ne pouvait compter sur des hommes aigris et découragés par le fait même de leur profession. On avait songé à s'adresser aux professeurs, ils auraient été chargés à tour de rôle de venir surveiller et diriger les internes (C'est le régime pratiqué dans certains internats d'Allemagne). Mais il a été bientôt évident qu'on ne pouvait demander un pareil surcroît d'effort aux professeurs.

On a parlé de faire venir d'anciens sous-officiers, j'ai entendu discuter sérieusement cette proposition : par bonheur on ne s'y est pas arrêté. On s'est décidé à se rabattre sur les maîtres d'études. Mais on avait en eux si peu de confiance qu'on ne leur parlait encore que pour les engager à s'abstenir, on leur recommandait seulement de traiter les élèves avec moins de sévérité; on ne leur donnait aucun rôle actif, ils restaient comme autrefois « professeurs de silence. » Il demeura tacitement convenu qu'un homme intelligent et actif ne pouvait rester longtemps maître d'études, il s'y résignait comme à un pis-aller pendant quelques années et il devait avoir à cœur de sortir au plus tôt de cette condition. Ce n'était pas une carrière, c'était tout au plus un stage imposé à de futurs professeurs, un stage qui n'était même pas un noviciat utile puisqu'il ne les préparait pas à enseigner et les empêchait de s'instruire. Plus d'une fois j'ai entendu ce raisonnement : « On a besoin de maîtres d'études pour surveiller les élèves, jamais un homme capable de faire autre chose ne se résignera à ce métier. Il faut donc prendre des jeunes gens qui accepteront pour quelques années et entreront ensuite dans l'enseignement. »

Le Ministre, s'inspirant des vœux des maîtres-répétiteurs et des avis du directeur de l'enseignement secondaire, vient d'abandonner cette conception. Il veut faire du répétitorat non plus un stage pour la carrière de professeur, mais une carrière spéciale

où l'on restera toute sa vie avec espoir d'avancement ; c'est là que se recrutera l'administration.

En même temps le Ministre veut élargir les attributions des maîtres répétiteurs, il ne leur demandera plus seulement de surveiller et de punir, il les fera collaborer à l'instruction et à l'éducation des élèves. Personne n'est mieux placé que le maître répétiteur pour agir sur l'enfance ; il passe sa journée avec lui, le voit non seulement à l'étude, mais en récréation, au moment où n'étant plus absorbé par le travail intellectuel et se sentant libre de contrainte, il se laisse aller à son naturel et manifeste ses instincts. Le maître, qui le voit vivre et agir, peut pénétrer dans son caractère beaucoup plus avant que le professeur et s'il se fait aimer par son activité, sa bienveillance, sa gâté, il pourra, plus que le professeur, exercer une action sur le développement moral de l'élève.

Si on hésitait cependant à confier l'éducation aux répétiteurs, c'est qu'on ne voulait pas voir « que le pion est mort », on croyait à l'inimitié irréductible entre le répétiteur et les élèves. Cette légende a été apportée tout récemment encore à la tribune de la Chambre. Or, les registres de punitions montrent qu'aujourd'hui les répétiteurs punissent beaucoup moins que les professeurs. A Paris, dans le premier trimestre de 1890-91, il y a eu 62 0/0 des retenues données par les professeurs, 16 par les répétiteurs, le reste par les censeurs. Les répétiteurs exercent une influence suffisante pour n'avoir pas besoin de recourir à la répression.

Dans la conception nouvelle du répétitorat, le maître n'est plus borné à une surveillance passive, il doit s'occuper activement des enfants. S'il fallait qu'il fût chargé pendant toute la journée de cette tâche qui exige une attention constante et soutenue, assurément il n'y suffirait pas. Il faut lui laisser, comme au professeur, le repos nécessaire, et ne lui réclamer qu'un nombre raisonnable d'heures d'activité. Ce qui veut dire qu'il faut partager la besogne entre les maîtres. De là le mouvement en faveur du dédoublement.

Suivant quel principe partagera-t-on ? Les répétiteurs demandent une répartition régulière qui détermine la part de chacun. Mais s'en tiendra-t-on, comme l'ont demandé quelques maîtres répétiteurs, à répartir le nombre d'heures également entre tous ? Ce serait un classement bien grossier.

M. Caste propose (et c'est la partie la plus originale de son travail) de partager en deux groupes qui répondent à des tâches différentes et supposeraient des aptitudes différentes : d'un côté, l'étude où le maître aiderait l'élève à faire ses devoirs et préparer

ses leçons, de l'autre, les *exercices* (récréation, réfectoire, promenade) où l'élève recevrait la direction morale.

Il y aurait ainsi deux catégories de maîtres, les directeurs d'études et les préparateurs. Les directeurs d'études devraient avoir des grades qui témoignent d'une solide culture littéraire ou scientifique; ce seraient des « sous-professeurs », ils avanceraient en entrant dans l'Enseignement. Aux éducateurs, on demanderait surtout des qualités de caractère et, si l'on veut, des connaissances pédagogiques; leur avancement consisterait à devenir censeur ou principal. Les deux situations seraient équivalentes; directeurs et éducateurs auraient même traitement. Ils devraient pouvoir se créer tous une famille, c'est-à-dire n'être pas astreints à coucher au dortoir; l'éducateur viendrait assister au coucher, puis rentrerait chez lui.

La surveillance de nuit qui paraît être la partie la plus pénible du service actuel, serait une corvée temporaire réservée à des stagiaires nommés pour un an seulement, qui feraient leur apprentissage. Ces nouveaux venus, peu rétribués, n'auraient qu'à surveiller le dortoir et à assister aux promenades et aux mouvements (sous la direction de l'éducateur). Ils emploieraient leurs loisirs à se préparer à la carrière de directeur ou d'éducateur. Il resterait encore aux directeurs et aux éducateurs une moyenne de six heures par jour de service.

Quant à la dépense, elle serait moindre qu'il ne semble d'abord. Le nombre des directeurs d'études et des éducateurs réunis ne serait pas supérieur à celui des répétiteurs titulaires. Il ne resterait qu'à augmenter leur traitement et à créer quelques postes de stagiaires. La majorité républicaine du Parlement qui a tant fait pour les instituteurs ne refuserait pas quelques centaines de mille francs pour la réforme du service le plus important de l'Enseignement secondaire.

La proposition de M. Caste vient de recevoir une publicité éclatante dans le banquet du 8 février. Le Ministre l'a exposée aux assistants, non sans féliciter chaudement l'auteur.

C'est un symptôme intéressant d'amélioration que l'idée de la réforme ait pris son expression précise sous la plume d'un maître répétiteur. C'est un symptôme plus significatif encore qu'un Ministre de l'Instruction ait publiquement repris à son compte les propositions émises par un maître répétiteur.

Ch. SEIGNOBOS.

CHRONIQUE

PARIS

Le classement des professeurs. — Le classement, ainsi qu'on le prévoyait, a nécessité plusieurs opérations. Une première liste provisoire a été envoyée aux membres du personnel pour recueillir leurs observations. Une seconde liste rectifiée a été donnée pour servir de base au travail de la Commission de classement.

Cette Commission, composée des membres élus du Conseil supérieur de l'Instruction, s'est réunie régulièrement au Ministère. Vu la complication d'un grand nombre d'affaires l'administration a estimé que les décisions de la commission devaient être accompagnées d'un commentaire. Elle se propose de publier prochainement ces décisions et ce commentaire.

L'enquête sur les eaux dans les établissements d'enseignement secondaire. — Le Ministère a fait recueillir dans tous les lycées et collèges des échantillons de l'eau qui sert à la consommation des élèves. Une commission spéciale a été chargée de les examiner. L'analyse des eaux a été faite et il a été rédigé un rapport détaillé. Le Ministère se propose de publier celles des conclusions qui seront adoptées par la Commission.

Faculté des lettres. — M. Bréal a commencé le 2 février son cours libre sur l'histoire des méthodes d'enseignement des langues anciennes. Il se propose d'étudier les transformations dans la conception du but et des procédés de cet enseignement.

L'Association des maîtres répétiteurs. — Le Bureau de l'Association a présenté au Directeur de l'Enseignement secondaire une requête tendant à attirer son attention sur la situation défavorable des maîtres d'études des collèges communaux ; le décret du 8 janvier 1887 n'étant applicable qu'aux maîtres des lycées, les années de service dans les collèges ne sont pas comptées pour le classement. L'Association avait émis d'abord le vœu (en assemblée générale des 16-17 février 1890) que les maîtres des collèges fussent « assimilés complètement » à leurs collègues des lycées. Mais, comme une mesure de ce genre dépasse les attributions du Ministère, l'Association demande du moins que lorsqu'un maître répétiteur d'un collège passe dans un lycée on prenne en considération pour le classement ses années de service dans les collèges. Elle fait observer qu'il n'y a pas de raison de maintenir l'inégalité puisque depuis quelques années, vu le petit nombre de postes vacants, il n'est pas possible de nommer répétiteurs dans les lycées tous les

licenciés et que quelques-uns d'entre eux sont obligés de rester répétiteurs dans des collèges. Il paraît équitable cependant de prendre en considération tous les services rendus sans distinction de lieu. Il serait donc utile de recommander aux proviseurs d'appliquer aux répétiteurs qui passent d'un collège dans un lycée la jurisprudence adoptée pour le classement des fonctionnaires qui changent d'ordre ou de catégorie. Un procédé plus sûr serait une mesure générale pour établir que le temps passé comme répétiteur de collège soit compté comme service actif dans les lycées.

Le dimanche 18 janvier a eu lieu l'assemblée générale de l'Association. Le président, M. Anglès, a donné lecture de son rapport. Après avoir rappelé le succès des assemblées générales, et des campagnes entreprises dans la presse et le parlement, qui ont abouti aux déclarations du Ministre et du Recteur de Paris en faveur de la réforme du répétitorat, il a exposé la situation de l'Association et mis en lumière les progrès surprenants accomplis dans le courant de cette année.

Il n'y avait encore, au 1^{er} novembre 1889, que 650 membres ; le chiffre s'est élevé, en janvier 1890, à 1003 ; il est aujourd'hui de 1327 ; c'est le plus élevé que l'Association ait jamais atteint. Les adhérents appartiennent à 98 lycées et 52 collèges ; 1184 sont maîtres répétiteurs dans des lycées, 143 dans des collèges. Il ne reste plus que 8 lycées (au lieu de 23) où l'Association n'ait pas pénétré. Les recettes se sont élevées à 10.532 francs, elles laissent un excédent de 1059 francs.

Le Comité de patronage a reçu 72 adhésions.

Après cette lecture accueillie par de vifs applaudissements, un membre a communiqué l'appréciation favorable exprimée par M. Marion dans sa conférence de pédagogie à la Sorbonne sur l'article *Conception nouvelle du répétitorat*. M. Marion a déclaré à cette occasion que le niveau intellectuel des maîtres répétiteurs s'était considérablement élevé dans ces dernières années.

Un délégué du lycée de Chartres, M. Girod, a remercié les maîtres répétiteurs des lycées de Paris au nom de leurs collègues de province : « Grâce à eux, la situation du maître répétiteur de province s'est un peu améliorée », ils ont obtenu un peu plus de liberté, plus de considération, ils se sont relevés dans l'opinion publique. Il a déclaré que le bureau de l'Association a la confiance des sociétaires de province.

L'assemblée a voté des remerciements et des félicitations au Bureau et a réélu le président par acclamation.

Un arrêté vient de donner satisfaction à un vœu dès longtemps

exprimé par les maîtres répétiteurs, en accordant, pendant l'année 1891, une indemnité de 300 francs à ceux qui sont mariés.

L'exiguïté des ressources oblige à restreindre cette année la mesure aux maîtres qui comptent 10 années de service.

Ils sont au nombre de 47. Le chiffre total des maîtres mariés est de 132.

Le banquet des maîtres répétiteurs. — Le dimanche 8 février dans les salons de l'hôtel Lemardelay, rue Richelieu, a eu lieu le banquet offert par l'Association des maîtres répétiteurs au Ministre de l'Instruction publique. Ce banquet était présidé par le Ministre, qui avait à sa droite le président de l'Association, à sa gauche le doyen des maîtres répétiteurs.

Parmi les invités présents se trouvaient M. Gréard, M. Rabier, plusieurs députés et 8 des proviseurs des lycées de Paris. L'assistance était très nombreuse et a fait au Ministre un accueil enthousiaste.

Au dessert, après un remerciement court et chaleureux adressé par le président de l'Association, le Ministre a prononcé un discours fort important par les déclarations qu'il contient. Puis il a donné les palmes d'officier de l'instruction publique à son voisin le doyen des maîtres répétiteurs. M. Girard, proviseur du lycée Condorcet, a remercié les assistants au nom de ses collègues des lycées de Paris et s'est félicité des sentiments de concorde qui animent le personnel.

Le discours du Ministre, sténographié par les soins de l'Association, ne nous est pas parvenu à temps pour être imprimé.

DÉPARTEMENTS

Nevers. — L'assemblée des professeurs du lycée de Nevers a décidé d'émettre un vœu pour prier le Ministre d'obtenir des compagnies de chemin de fer une réduction de 50 p. 100 sur le prix des billets pour les professeurs des lycées et collèges. C'est la réduction dont jouissent déjà les membres de l'enseignement primaire et ceux de certaines congrégations.

L'assemblée a résolu d'envoyer une circulaire aux professeurs des lycées et collèges pour les engager à s'associer à ce vœu.

Maubeuge. — Maubeuge, un des centres de l'industrie métallurgique dans le nord, n'a point d'école professionnelle. Le conseil municipal demande l'annexion d'ateliers au collège. M. Sculfort, conseiller général et trois industriels se sont engagés à fournir 2 750 francs si le conseil consentait à voter pour l'installation projetée un crédit de 10 000 francs répartis en quatre années.

On aurait chance d'arriver par des cotisations à 15 ou 16 000 francs. Le conseil fait de cette création une condition formelle du renouvellement de l'engagement décennal.

Saint-Omer. — Le bureau d'administration du lycée de Saint-Omer, préoccupé de l'installation des classes primaires et élémentaires émet le vœu que les lycées comme les *écoles primaires* soient pourvus de tableaux d'enseignement, planches coloriées, destinées aux leçons de choses, représentation des principaux événements de l'histoire nationale, etc.

Grenoble. — Au lycée de Grenoble les maîtres divisionnaires ont, en dehors des libertés ordinaires, une liberté de sortir par semaine.

Les élèves sont réunis pour les promenades non plus par quartiers, mais par groupes de 40.

Les jeux. — Dans le but de donner aux jeux la plus grande extension possible, plusieurs proviseurs proposent d'acheter le matériel nécessaire, en prélevant 1 franc ou 2 francs sur la cotisation versée par les élèves pour l'entretien des bibliothèques.

Exercices en plein air. — Nous apprenons que dans certaines villes l'autorité militaire a concédé le champ de manœuvres aux élèves du lycée pour leurs exercices physiques de plein air. (A Bourges, les jeudis de 9 heures 1/2 du matin jusqu'au soir).

ÉTRANGER

Wurtemberg. — On vient de terminer les études relatives à la réforme des programmes dans les gymnases du Wurtemberg.

Un arrêté ministériel adopte les modifications proposées par la Commission. Ce programme nouveau, sera appliqué à l'ouverture de la nouvelle année scolaire. Les principales réformes sont : L'étude des langues mortes retardée, et le nombre d'heures.

Par contre, plus de temps à l'étude de l'allemand, du français, des mathématiques, des sciences naturelles et du dessin, qui deviendra obligatoire. L'enseignement de l'histoire sera poussé jusqu'à nos jours, et l'histoire du pays y tiendra une plus grande place.

BIBLIOGRAPHIE

H. Vuibert, *Annuaire de la jeunesse pour l'année 1890.* Paris, Nony, 1890, in-12. — Sous ce titre, un peu sentimental, M. H. Vuibert a réuni une masse considérable de documents officiels et de renseignements pratiques

qui forment un tableau complet et exact de l'organisation de l'enseignement français à tous ses degrés. Le but est de guider les jeunes gens et leurs familles (spécialement les familles peu aisées) dans le choix d'une carrière. Mais les renseignements rassemblés dans ce livre en font aussi un manuel commode pour les administrateurs, les professeurs, pour tous ceux qui peuvent avoir besoin de faits précis relatifs à l'enseignement.

Dans la partie consacrée à l'enseignement secondaire on trouvera, outre le texte des programmes et les renseignements sur les examens, les conditions pour obtenir des bourses, les frais de pension, les trousseaux, etc., des tableaux précieux de tous les établissements d'enseignement secondaire, des lycées, des collèges communaux, des petits séminaires et même des écoles secondaires libres (ecclésiastiques) avec le prix de la pension dans chacun des lycées et collèges et l'indication des classes de lettres et des années d'enseignement spécial qui y sont organisées. Les mêmes renseignements sont donnés pour les lycées et collèges de filles.

Le chapitre intitulé *l'instruction à Paris* donne le détail de l'organisation des lycées et des principaux établissements libres et la liste par arrondissement des établissements moins importants.

Docx. *Les jeux scolaires.* Namur, Wesmerel-Charlier, 1889, in-8°. — Nous signalons ce recueil à l'attention particulière des proviseurs, principaux, censeurs, répétiteurs. Ceux qui s'intéressent à leurs élèves savent quelle place importante tiennent les jeux dans le développement physique et moral des enfants. Mais ils n'ont pas toujours présents à l'esprit les jeux qu'ils peuvent proposer aux élèves.

Ils seront heureux d'apprendre que le lieutenant-colonel Docx, inspecteur de la gymnastique dans les écoles de l'Etat en Belgique, a réuni la description de près de deux cents jeux ou exercices : jeux avec jouets, jeux sans jouets, jeux sportifs, jeux et récréations de sociétés.

M. Docx, en inspectant les écoles, s'était aperçu « qu'il ne suffisait pas de recommander aux personnes chargées de l'éducation physique d'attacher dorénavant plus d'importance à la pratique des jeux, mais qu'il faudrait leur procurer le moyen d'en réapprendre les règles absolument oubliées. » C'est de cette idée si simple et si pratique qu'est sorti ce recueil.

La France n'en a pas moins besoin que la Belgique.

A. Dupuy. *L'Etat et l'Université.* Paris, Cerf, 1890, in-12. Nous nous bornons à annoncer ce livre important qui fera prochainement l'objet d'un article spécial.

Le Gérant : ARMAND COLIN.

BULLETIN UNIVERSITAIRE

DE

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

L'ÉDUCATION PHYSIQUE

ET LA DISCIPLINE DANS UN LYCÉE DES ALPES

I. — Éducation physique.

L'application du nouvel emploi du temps n'a pas donné lieu à de grandes difficultés. Plusieurs pères de famille cependant ont autorisé leurs fils, externes, à ne pas venir à la gymnastique. Il a fallu agir par la persuasion et expliquer aux familles, sans se lasser, que le véritable intérêt de leurs enfants — au point de vue intellectuel comme au point de vue physique — est d'accord sur ce point avec l'intérêt de la discipline et les exigences du règlement.

Il a fallu enfin s'ingénier à ne pas laisser les externes dans la rue pour une demi-heure : on les envoie à la gymnastique, dans ces intervalles, ou bien on les garde en récréation dans une cour, en attendant que les travaux d'aménagement du nouveau lycée soient achevés. L'installation matérielle des cours de récréation aurait besoin d'être modifiée : il y aurait notamment lieu de construire des préaux couverts spacieux ; il n'existe actuellement que d'étroits corridors.

Néanmoins les jeux et exercices du corps sont pratiqués avec goût par les élèves. En juin dernier, une séance publique donnée par les élèves sous la présidence du général, a obtenu le plus vif succès. Le Recteur, les notabilités de la ville, une réunion nombreuse de parents et d'amis étaient présents. Une société de gymnastique comprenant deux sections est organisée. Les grands seuls pratiquent les exercices de force : tous sont exercés à la boxe et à la canne.

Le ministre vient d'ouvrir un crédit pour achat de jeux scolaires et a autorisé la perception d'une très légère contribution

sur les familles. Cette somme va être employée à l'achat de jeux de plein air et à leur installation permanente dans une cour immense qui deviendra la cour des jeux, sous la direction d'un répétiteur, toujours le même. Déjà les salles d'études sont munies de jeux d'échecs, de dames, de lotos, de dominos qui sont utilisés pendant les études libres. Lorsque l'on ne joue pas, on fait de la musique, on récite une scène classique ou bien même, l'on danse.

Un patinage très vaste, puisque 70 élèves y prenaient ensemble leurs ébats, a été installé et entretenu soigneusement par eux. Une pompe spéciale avait été installée par les soins de l'économe.

Un orphéon est organisé.

Il n'a pas été possible encore d'installer un appareil à douches; un devis a été dressé, mais reconnu par le bureau d'administration d'une exécution très dispendieuse, incommode et quasi impraticable : la question n'est qu'ajournée.

Les promenades ont lieu le jeudi et le dimanche et sont réglées de telle sorte qu'elles comprennent toujours une marche de 10 à 15 kilomètres, le plus souvent en montagne. Indépendamment des promenades ordinaires, de grandes excursions durant une journée entière sont faites pendant la belle saison : les élèves, munis de sacs et de gourdes, emportent leurs vivres : parfois on les emmène en voiture au loin pour faire ensuite une ascension. Le Censeur avait fort bien organisé ces petites fêtes l'an dernier : il a parfois été accompagné de quelques professeurs. Il est arrivé encore que des professeurs ont emmené leurs élèves faire la classe aux champs : plusieurs autres se proposent de suivre ce bon exemple.

L'emploi du temps est réglé conformément aux arrêtés des 28 janvier et 18 juin 1890. Les classes de deux heures n'ont pas été réduites parce que le lycée n'est pas outillé de façon à distribuer des textes autographiés.

II. — Discipline.

Le système de punition a été transformé suivant les Instructions. Plusieurs professeurs ne punissent jamais : les autres punissent fort peu. Il en est un certain nombre qui viennent fréquemment dans les études examiner le travail de leurs élèves et s'entretenir avec les maîtres de la meilleure direction à leur imposer. L'observation prescrite à l'art. 2 est très favorable à la discipline. Le professeur se donne le temps de réfléchir et d'autre part la menace d'une punition inconnue et l'espoir de l'atténuer

par une meilleure conduite pendant le reste de la classe agissent fortement sur l'élève. L'exclusion de l'élève de la classe ou de l'étude devient très rare et sera sous peu une menace tout à fait exceptionnelle. Les art. 11 et 12 sont observés rigoureusement et le proviseur n'a pour ainsi dire jamais à se servir de la faculté que lui laisse l'art. 13. Des cahiers de punition ou plutôt de correspondance entre les professeurs et le censeur et le proviseur, cahiers fort détaillés, sont entre les mains de chaque professeur et reviennent à l'administration tous les mercredis et tous les samedis. A côté des bulletins trimestriels on a conservé les bulletins hebdomadaires pour les classes élémentaires et primaires. Les familles tiennent beaucoup à ces feuilles de semaine que les élèves rapportent contresignées le lundi matin. En outre, dans toutes les classes, les parents reçoivent un bulletin pour toute mauvaise note hebdomadaire. La lecture des notes et places hebdomadaires en classe et en étude, en présence du proviseur et du censeur, a été maintenue comme indispensable pour arriver à une connaissance plus exacte des élèves et pour entrer en relations plus fréquentes avec eux.

Le conseil de discipline institué par l'art. 18 a été élu dès la rentrée d'octobre : aucun élève n'a encore mérité de lui être déferé. Deux ou trois ont reçu des avertissements du proviseur, communiqués aux familles. Le tableau d'honneur est affiché au parloir et les élèves qui y auront été inscrits d'une façon permanente seront récompensés à la distribution des prix. La notation des compositions se fait d'après le règlement adopté dans l'académie de Paris, le 14 octobre 1890. Le prix d'excellence sera décerné par un vote de l'ensemble des maîtres de chaque classe ou de chaque division. L'assemblée des professeurs a réservé la question du mode d'intervention des élèves pour une part déterminée dans l'attribution des prix d'excellence. La question est délicate et demande à être étudiée avec soin.

Le proviseur a réuni tous les élèves, externes comme internes, dans une sorte de conférence familière, avec l'assistance du censeur et des membres du conseil de discipline. Il leur a expliqué en quoi consiste l'ordre dans un établissement et le rôle de chacun. Il a insisté sur le devoir des élèves d'obéir librement et sans contrainte à une loi qu'ils connaissent bien désormais. Il a appelé leur attention sur les associations de jeux qui existent déjà et sur le projet de fonder une union athlétique.

Un Correspondant anonyme.

REMARQUES D'UN PROFESSEUR DE LYCÉE

De l'emploi du devoir supplémentaire comme punition.

Le devoir supplémentaire est peut-être la question qui a le plus préoccupé professeurs et élèves. A beaucoup d'entre nous, l'usage en paraissait d'abord dangereux. On craignait un relâchement de la discipline. Il ne semble pas que le fait se soit produit. Le devoir supplémentaire a même quelques avantages; il agit assez fortement sur les externes; ceux-ci redoutent le billet qui prévient leur famille de la faute commise. Mais il a aussi ses inconvénients. Il est d'une graduation assez difficile; il est à craindre que son emploi ne fasse perdre au professeur quelque chose de son autorité immédiate, puisqu'en somme il n'est pas sans appel. Mais c'est entre maîtres répétiteurs et élèves qu'il crée surtout de sérieuses difficultés. Ici les maîtres répétiteurs comme les professeurs ne donnent plus d'autre punition. Le maître n'étant pas, comme le professeur, exactement au courant de la valeur des élèves confiés à sa surveillance, ne peut ni ne sait toujours proportionner le devoir à la force de l'élève puni; tel problème aurait été donné dont la résolution aurait exigé six heures de travail; des textes de versions latines ou grecques auraient été empruntés à des auteurs dont la lecture est quelquefois difficile, même à un professeur. Le devoir n'est pas non plus toujours proportionné à l'importance de la faute commise. Le remède de ces inconvénients est, semble-t-il, dans le visa donné aux punitions par le proviseur ou le censeur. L'on ne saurait cependant exiger sans injustice du proviseur ou du censeur qu'ils revisent chaque jour tous les sujets de devoir donnés aux élèves d'un lycée nombreux.

Le devoir supplémentaire peut donc être une cause de retard apporté au travail des élèves et les exposer à de nouvelles punitions. On prétend que les élèves tournent habilement cette difficulté en imposant à quelques-uns d'entre eux l'obligation de faire le problème ou la version, dont les autres n'ont plus qu'à copier la solution ou la traduction. Je n'ai pu vérifier le fait par moi-même; mais il n'a rien d'in vraisemblable. Quand au caractère moral et réparateur que devrait prendre cette punition, je ne crois pas me tromper en affirmant que ni professeur, ni maîtres répéti-

teurs, ni élèves n'ont cessé de considérer le surcroît de travail comme un moyen de répression.

Opinion des élèves sur la réforme de la discipline.

J'ai eu la curiosité de connaître les sentiments qu'inspiraient aux élèves les nouvelles mesures. Ils ont accueilli avec une évidente satisfaction l'autorisation de causer au réfectoire et pendant les mouvements; les promenades leur ont été fort agréables, quoique tous n'aient pas témoigné le même empressement à y prendre part.

Beaucoup d'entre eux, surtout parmi les plus grands, candidats aux écoles, ont critiqué la suppression des veillées et la prolongation des récréations. Ces jeunes gens, qu'on présente souvent comme les victimes d'un surmenage odieux, sont les premiers à demander qu'on leur accorde plus de temps pour travailler. Ils n'ont vu qu'avec un singulier scepticisme l'institution du conseil de discipline; ils l'appellent entre eux le « conseil des Dix, » ou la « Sainte Inquisition. » L'espoir de recevoir des félicitations de ce conseil ne paraît point être pour eux un vif stimulant; les récompenses purement honorifiques de ce genre semblent peu de leur goût. Le classement des places *ex æquo* les a laissés indifférents, et pour ma part, je n'ai pas constaté qu'ils aient été sensibles à l'idée de justice qui a déterminé cette réforme (1). Enfin le devoir supplémentaire leur inspire une réelle aversion.

(1) C'est précisément cette indifférence des élèves qui était un des grands maux causés par la compression et que la nouvelle discipline est destinée à faire cesser. Dans les établissements où elle a été pleinement appliquée, on constate un relèvement de ce qu'on pourrait appeler « l'esprit public » des élèves.

DE L'EMPLOI DU SOMMAIRE

DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

Tout en acceptant, pour la plupart, les judicieuses réflexions présentées par M. Parmentier dans le *Bulletin* du 15 février, je voudrais présenter à mon tour quelques observations sur une question qui me paraît importante, celle du *sommaire*.

Je ne crois pas que la majorité de nos collègues, et surtout les plus expérimentés d'entre eux, verraient avec plaisir la suppression de cet instrument de travail. Je sais bien les reproches qu'on peut lui faire : il ne s'adresse pas à l'intelligence, il ne met en mouvement que la mémoire machinale, il est ennuyeux à dicter. Il n'est pas de jeune maître qui, à son début dans l'enseignement, n'ait souhaité de le voir disparaître, et n'ait tenté, au moins dans les hautes classes, de s'en passer complètement. Mais il suffit d'une expérience de quelques années pour en faire comprendre toute l'utilité. D'utile qu'il était déjà, il me semble que la refonte des programmes a rendu le sommaire indispensable.

A coup sûr, l'histoire ne doit pas être une succession de faits et de dates, et ce n'est pas savoir l'histoire d'Angleterre que de savoir « réciter par cœur le tableau généalogique des descendants de Guillaume I^{er} ». Mais, pour insuffisante qu'elle soit, cette connaissance est-elle superflue ? Peut-on faire entendre à l'enfant comment régnait Henri Tudor, s'il n'aperçoit nettement que l'avènement des Tudor, et l'établissement momentané de la monarchie absolue en Angleterre ont suivi immédiatement la guerre civile ? Ne faut-il pas aussi qu'il voie dans Henri VII un contemporain, à quelques années près, de notre Louis XI ? Le synchronisme est, en bien des cas, le plus sûr moyen d'éveiller chez un jeune esprit l'intelligence du passé, de lui faire sentir la différence des temps, et de lui montrer l'histoire de son pays comme une dépendance de l'histoire générale.

Il faut donc à l'enseignement historique, même si son objet est la peinture des états successifs de la civilisation, une forte base chronologique. Si l'on ne met dans la tête des lycéens des faits et des dates, ils se laisseront séduire à la fallacieuse grandeur des idées générales ; ils s'habitueront à philosopher dans le vide.

Il faut que les idées leur apparaissent simplement comme la généralisation légitime des faits. Ils ne sont que trop portés à considérer les faits et les idées comme deux parties distinctes de l'histoire, comme deux ingrédients qu'on doit faire entrer, à doses variées, dans une bonne composition. « Je savais les *faits*, dit un écolier, mais je n'ai pas mis de *considérations* ». Enfin, entre dix et seize ans, n'est-ce pas l'unique instant de la vie où la mémoire est assez souple encore pour emmagasiner des faits ? Ce qu'on acquiert à cet âge ne se perd jamais. Pourquoi négliger cette précieuse ressource que nous offre la nature ? N'enseignons pas tous les faits ; choisissons-en, dans chaque période, un petit nombre, et qui soient caractéristiques de beaucoup d'autres. Mais ceux-là du moins il faut les savoir, c'est le matériel de l'histoire.

A quel moment de la classe enseigner des faits ? Sera-ce pendant la leçon ? S'il faut dans une leçon de moins d'une heure sur la première partie de la guerre de cent ans, parler des causes de la lutte, comparer les forces des peuples, indiquer le caractère de la guerre, montrer comment marchaient et combattaient les armées d'alors, où prendre le temps d'énumérer, dans leur ordre, même les quelques batailles et traités qu'il est essentiel de connaître ?

Bien plus, il y a souvent un intérêt capital à violer, dans la leçon, l'ordre chronologique, à le remplacer par l'ordre logique. En parlant des armées du *xiv^e* siècle, il y a avantage à sauter dix années pour décrire Poitiers en même temps que Crécy. Par contre l'histoire des États généraux peut, très utilement, être distraite de celle de la guerre. Mais si l'on brise, dans l'enseignement, l'ordre chronologique, il faut l'y rétablir par quelques biais ; comment l'élève se reconnaîtrait-il au milieu de ces événements, s'il ne les voit se développer dans le temps ?

Il a, nous dira-t-on, son livre pour lui apprendre cette succession de dates. Mais tous les professeurs savent bien que sur dix élèves, huit n'ouvrent jamais leur précis, et se contentent de ce qui se fait en classe. C'est au professeur lui-même à dégager les principaux faits d'une période, et, en quelques formules laconiques, au besoin en style de télégraphe, à en dicter un résumé court et plein, qui les expose dans leur suite chronologique. Il sera ensuite plus à l'aise pour prendre ses libertés avec les dates, pour composer une leçon logique, et, une fois cet aliment donné à la mémoire, pour parler à l'intelligence (1).

(1) Voy. les *Instructions*... p. 62 : « Il ne renoncera pas à l'excellent usage du sommaire dicté... »

Le sommaire une fois dicté et retenu, le maître peut parler à côté et au-dessus, sans s'astreindre à le développer point par point. C'est pourquoi on ne peut demander à l'élève de le rédiger lui-même après coup; car il n'est nullement identique au plan de la leçon. Le plan d'une bonne leçon peut être très différent du sommaire qui s'y rapporte, peut quelquefois aller jusqu'à en être l'opposé. L'un marque le lien logique des faits, l'autre en fait ressortir la continuité dans le temps. Mais, pour qu'il rende ces services, suffit-il que le sommaire soit dicté au début de la classe, et immédiatement développé, avant d'avoir été digéré par l'élève? Il me semble préférable de dicter, à chaque classe, non le sommaire de la leçon du jour, mais celui de la leçon qui sera faite une semaine plus tard. Au début de la classe, avant de commencer la leçon, le professeur s'assure, par quelques interrogations rapides et précises, que le sommaire a été étudié, au besoin complété par une première lecture du précis. Cette enquête lui révèle souvent des lacunes ou des obscurités dans l'esprit des élèves. Il sait mieux, quand il commence à parler, où doit porter son principal effort.

Doit-on pourtant se croire tenu de dicter un sommaire pour chaque leçon et d'établir une symétrie absolue entre les deux cahiers qui sont entre les mains de l'élève? Il nous semble qu'il est des leçons qui peuvent se passer de sommaire. Ce sont celles dont le sommaire serait adéquat au plan, c'est-à-dire les leçons où les faits tiennent moins de place que les idées, qui servent moins à exposer des faits nouveaux qu'à ordonner des faits déjà connus, par exemple : une leçon sur la société au temps de la Fronde.

D'autres fois quand, dans une période étendue, le professeur doit se placer successivement à plusieurs points de vue, il pourra donner, en un seul résumé, la suite chronologique de tout cet ensemble d'événements. Il ne sera pas toujours inutile de sacrifier une classe entière, moitié à une dictée de ce genre, moitié à une interrogation de revision. Dans les quatre ou cinq classes suivantes, le professeur développera les diverses parties du sujet. Pour reprendre notre exemple de la guerre de Cent-Ans, un sommaire dicté sur les événements qui vont de 1328 à 1380, pourra servir de thème à trois leçons : l'une sur la guerre, la seconde sur le mouvement démocratique, la troisième sur le gouvernement de Charles V.

Ces observations s'appliquent surtout au cours de philosophie où, plus que jamais, « il devient plus utile de suivre les choses

dans leur développement logique que dans la succession des dates.» Mais il est impossible à un jeune homme cultivé, et Français, d'ignorer les dates des journées révolutionnaires, ou des victoires gravées sur l'Arc de l'Étoile. Enfin l'histoire de notre siècle est, précisément parce qu'elle est voisine, si riche d'événements, grands ou petits, que, là surtout, il n'est d'autre obstacle à la confusion qu'une sévère chronologie et qu'un perpétuel synchronisme. Mais comme, après 1817, « les faits deviennent extrêmement complexes, et que bien des problèmes sociaux ont été posés à la fois » il est presque impossible de dicter un sommaire pour chacune des leçons du cours. Un sommaire sur la politique extérieure du second empire peut très bien servir d'introduction à une série de leçons sur l'unité italienne, l'unité allemande, la guerre de France et la question d'Orient.

M. Parmentier m'opposera qu'on fera difficilement tenir tous ces exercices dans une classe réduite à une heure et demie. Mais c'est justement, si j'ai bien compris son article, ce qu'il fallait démontrer.

H. HAUSER,

Professeur d'histoire au lycée de Poitiers.

L'ÉLECTION AU CONSEIL SUPÉRIEUR

Les agrégés des lettres sont convoqués le 18 mars prochain pour élire un délégué au Conseil supérieur de l'Instruction publique, en remplacement de M. Merlet, décédé.

Voici la circulaire que nous adresse M. Chauvelon, professeur agrégé de rhétorique au lycée de Toulouse, partisan des humanités modernes.

Monsieur et cher Collègue,

J'ai l'honneur de me présenter à votre suffrage, pour l'élection au siège laissé vacant par la mort de notre cher et illustre maître, M. Merlet, au Conseil supérieur de l'Instruction publique.

Je n'ai absolument pas d'autre titre que le programme suivant auquel je serai absolument fidèle, et absolument dévoué.

Le Conseil supérieur de l'Instruction publique représente et personnifie l'Université tout entière : il ne doit négliger aucun de ses intérêts. Il est l'image de l'union et de la solidarité de tous les membres de ce grand corps, qui est ou doit être un des organes les plus utiles et les plus actifs, sinon l'organe essentiel, de la vitalité même de la France.

Son rôle, par rapport à l'ensemble, paraît être, pour le moment, de maintenir ou de prolonger cet équilibre non pas instable, mais variable et mobile, qui existe entre les trois ordres d'enseignement, et qui correspond assez bien aux besoins du pays. Par exemple, il semble évident que, dans l'intention très légitime d'ailleurs et très justifiée de favoriser l'essor des Facultés, on encombre le personnel de l'Enseignement classique de diplômés trop nombreux, qui n'ont pas toujours la situation que mériteraient leurs capacités et leur travail. En même temps, ce même personnel court le risque de se voir en partie immobilisé par l'impulsion qu'on donne à l'Enseignement spécial. D'ailleurs, ce fait, ou cette prévision, n'est pas un argument contre l'enseignement spécial. C'est seulement une nouvelle et très sérieuse raison de ne pas négliger cet équilibre nécessaire à la santé du corps tout entier. On pourrait sans doute signaler d'autres cas d'une gravité moindre où ce rôle de modérateur pourrait s'exercer fort à propos. Il s'est récemment, et particulièrement affirmé à l'occasion de la dernière réforme du baccalauréat.

Au sujet de l'Enseignement secondaire classique lui-même, qui repose pour ainsi dire tout entier sur les Humanités, plusieurs problèmes s'imposent à l'attention de l'Université. On a prononcé le mot de crise. Mais cependant il ne faudrait pas se borner à ne voir là qu'une question de programmes et de renaissance pédagogique. Il y a plus. Les mieux intentionnés de nos réformateurs ont oublié jusqu'à un certain point que, si le corps enseignant est fait pour l'enseigne-

ment (ou, autrement dit, les professeurs pour les élèves), il a, lui aussi, ses intérêts propres, nullement négligeables, tout à fait essentiels même, puisqu'on ne peut les séparer que par fiction, négligence ou abstraction, de ceux de la jeunesse destinée à devenir l'élite de la nation. Il importe que ce corps soit fort, prospère, honoré, indépendant de tout, excepté de son devoir, et qu'il n'ait aucune inquiétude, ni pour ses intérêts moraux, ni pour ses intérêts matériels, intimement liés les uns aux autres. Insister, ici, serait très délicat. N'est-ce pas surtout très inutile ?

On peut dire que si la discipline libérale, récemment généralisée pour les élèves, de tout point excellente, est la seule digne de l'Université française, l'autorité, le pouvoir et la légitime autonomie du maître doivent rester intacts ; c'est même plus nécessaire que jamais, d'où l'institution des conseils de discipline. On peut dire aussi que, dans la diversion bruyante faite par les questions multiples qui s'agitent aujourd'hui, l'administration ne saurait apporter trop de soin et de bienveillance dans l'étude des conditions d'avancement ; car la modération du corps enseignant et la délicatesse de sa réserve et de son silence ne doivent tromper personne : il souffre réellement dans ses intérêts depuis cette décevante réforme de la suppression des catégories ; demain, peut-être, il souffrira dans sa confiance et dans sa foi en ses guides ; ce sera beaucoup plus grave.

Cette sensation de malaise est aggravée par le fait suivant. Les *réformes* apparaissent en quelque sorte à certains maîtres, très considérés, et très dignes de l'être, comme une menace qui vient du dehors, comme une attaque, presque comme une accusation. Il y a là de leur part, il faut l'avouer, une erreur d'optique qui pourrait nuire à la cause qui leur est chère et qu'ils défendent avec un attachement très louable et très chevaleresque. L'Université est aussi coutumière du progrès que de la tradition ; le progrès est même sa tradition la plus constante et la plus fidèlement suivie. C'est dire que la réforme (le mot est peut-être bien gros : on pourrait dire l'adaptation) doit venir d'elle. C'est elle qui doit en revendiquer l'honneur et en prendre l'initiative.

De quoi s'agit-il donc enfin ? Essayons de résumer l'état de l'opinion. Il semble que le sentiment national qui, pour notre honneur et notre sauvegarde, est si vivant, si impressionnable, demande à nos lycées une éducation plus résolument française d'esprit, plus patriotique, et plus immédiatement pratique au meilleur sens du mot. L'*actualité*, qui est la forme aiguë et impérieuse de la conscience que le *progrès* a de lui-même, voudrait voir le jeune lycéen, après son ou ses baccalauréats, plus informé des choses contemporaines, plus *au courant*. Elle souhaiterait que l'enseignement de l'antiquité fût concentré, condensé (viviifié, pense-t-elle), *mis au point*, au prix de raccourcis dont la hardiesse même signifierait à tous l'utilité. Coïncidence remarquable, le sentiment national, aujourd'hui, est d'accord avec elle. Il craint que les humanités latines et grecques, telles qu'elles existent encore, ne tiennent l'esprit des jeunes français trop loin et trop au-dessus du temps présent. Il ne faut plus être, pour un temps du moins, citoyen du monde, mais citoyen et soldat de la France. Au surplus, l'esprit français n'est-il pas aussi généreux, aussi largement humain, et meilleur que l'esprit antique ?

Ce n'est pas tout : les pères de famille, qui représentent en cette

occasion les intérêts matériels, c'est-à-dire, en somme, ceux du commerce, de l'industrie, de la production, de la prospérité de la France, les pères de famille estiment que les études durent longtemps au lycée : ils ont l'espoir qu'on pourrait les abréger sans les amoindrir. Et d'ailleurs, cette éducation du lycée, trop théorique, et trop générale, (elle pourrait être, à cet égard, mélangée et mitigée) ne *marque-t-elle* pas trop fortement les esprits et les caractères? Peut-on avoir en sortant de là cet esprit d'initiative, ce sens de la réalité, ce savoir-faire (au bon sens du mot) qui n'est pas nécessaire seulement aux commerçants et aux industriels? Est-il donc si évident et si souhaitable que le lycée ne doive alimenter que les professions libérales?

Ce n'est pas tout encore : il y a la renaissance de l'éducation physique, dont on n'a pas assez dit, assez compris, si ce n'est en ces derniers temps, l'urgence et l'importance. Il y a bien d'autres questions : qu'il suffise d'avoir indiqué les principales.

De tous ces *desiderata* se dégagent au moins deux tendances et comme un double vœu : soyez plus *pratiques*, nous dit-on très haut, soyez plus *français* dans tous les sens du mot (il ne s'agit ici que de l'enseignement et des programmes, est-il besoin de le dire). Ces deux vœux, l'Université doit les accueillir avec une égale faveur. Ils se concilient sans peine, et même se rejoignent dans une région un peu élevée sans doute, mais qui n'est point dans les nuages. Ne pouvons-nous pas en effet donner à notre culture générale, trop neutre et trop esthétique, une direction plus exclusivement française et plus résolument morale, au sens général où M. Fouillée, dans son très remarquable ouvrage, pourrait entendre et accepter ce mot : c'est-à-dire dans le sens d'une activité commune et unanime (quelque chose comme une direction d'intention constante) fondée en raison et en principes, avivée par une conscience plus présente et plus aiguë de notre nationalité, et tendue, mais sans à-coup et sans fièvre, vers la sauvegarde, la conservation et l'accroissement de notre patrimoine national, de tout notre patrimoine? Voilà pour les humanités considérées comme moyen d'éducation nationale.

Pour ce qui est des intérêts individuels de chaque élève, le plus important sans doute est une bonne discipline intellectuelle et morale destinée à préparer le jeune homme, l'homme de demain, à l'autonomie de la volonté dans le devoir et dans le bien, à la libre initiative de l'esprit dans le domaine de la science, de l'art, de la vérité et des recherches spéculatives et pratiques. Mais (ceci est une observation de détail destinée à réagir contre la méthode trop *formelle* de M. Fouillée) ne peut-on pas arriver à ce dernier résultat en exerçant l'esprit sur des vérités d'un intérêt *actuel*, et même, à l'occasion, d'une application immédiate possible?

L'enseignement des lettres doit satisfaire à de si légitimes besoins. Il ne peut que gagner en dignité à poursuivre des fins si élevées. Est-ce à dire qu'il soit nécessaire de le modifier profondément? Non certes : ce serait douter, bien à tort, du zèle de tant de professeurs qui savent animer et utiliser (qu'on me passe l'expression) les littératures grecque et latine en mettant en lumière, à côté de leur valeur propre, esthétique et éducative (pour l'esprit), les endroits si nombreux par où elles se rapprochent de notre esprit et de nos mœurs. A vrai

dire, ils savent si bien faire cette adaptation dans un sens éminemment français (je n'ose employer le mot *patriotique* dont on a le tort d'abuser) qu'ils sont, en réalité, les plus audacieux, les plus féconds et les plus méconnus des réformateurs. Toutefois, il serait bon qu'une si judicieuse pratique eût la sanction d'une approbation générale et officielle.

Mais, ce qu'on peut et ce qu'on doit faire (il faut avoir le courage de le reconnaître) c'est d'abord simplifier, alléger les programmes : Ne serait-il pas possible, par exemple, de restreindre le temps accordé au latin ? Le latin ne serait plus enseigné comme langue littéraire (rappelez-vous les vers latins et les discours), mais comme langue *pratique*. En effet, n'est-il pas surtout un exercice incomparable pour former l'esprit (version) ? n'est-il pas une préparation nécessaire à la véritable intelligence du français (qu'on enseignerait enfin comme langue) ? N'est-il pas un instrument de recherche, d'érudition et de critique, indispensable, plus tard, à ceux qui approfondiront le droit, l'histoire, la littérature ? Quant au grec, on pourrait le sacrifier : les élèves ne l'ignoraient guère plus que maintenant. On pourrait aussi lui ménager une heure ou deux par semaine ou le réserver à une élite, comme initiation élémentaire à des recherches analogues à celles que permet d'entreprendre la connaissance du latin.

Qu'on pardonne à ces quelques indications leur extrême rapidité. Elles n'ont pas la prétention de constituer un programme d'*humanités françaises et modernes*. Elles ont simplement pour but de compléter le nôtre.

A mon sens, les Humanités françaises et modernes s'imposent. Mais elles ne supposent nullement la suppression absolue du latin. Elles doivent *sortir de l'enseignement classique lui-même*, où elles sont déjà plus qu'à demi réalisées et dont elles sont non pas la négation, mais bien la forme la plus appropriée à nos multiples besoins, la légitime, naturelle, et inévitable évolution.

Emile CHAUVELON,

Ancien élève de l'École normale,
Professeur de Rhétorique au lycée de Toulouse.

RAPPORT

SUR LE

CONCOURS D'AGRÉGATION POUR L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

DES JEUNES FILLES (Lettres), en 1890 (1).

MONSIEUR LE MINISTRE,

J'ai l'honneur de vous adresser mon Rapport annuel sur le huitième concours d'agrégation pour l'enseignement secondaire des jeunes filles (ordre des lettres).

Les épreuves écrites ont eu lieu les 16, 17, 18 et 19 juillet. Les épreuves orales, commencées le 2 août, ont continué jusqu'au 14 inclusivement.

En 1889, 53 aspirantes s'étaient fait inscrire; 45 seulement avaient pris part aux épreuves écrites. Cette année, le chiffre des aspirantes a été de 58, 51 ont paru aux compositions : soit 6 de plus que l'an passé; 25 d'entre elles ont été déclarées admissibles. L'admission définitive, par une sévérité qui s'accroît pour des motifs que nous avons exposés dans notre précédent Rapport, n'a été accordée qu'à 7 admissibles.

On a pensé qu'il ne serait pas indifférent de faire connaître l'âge des aspirantes : 2 n'avaient que 21 ans; elles n'ont point réussi; 17 avaient de 22 à 25 ans : 2 ont été reçues agrégées, dont la première du concours; 23 avaient de 25 à 30 ans : elles ont fourni 2 agrégées; 8 dépassaient la trentaine : 2 d'entre elles ont atteint le but; 1 dépassait 40 ans et a échoué.

Sans vouloir exagérer la valeur de ces renseignements, ni prétendre en tirer des conséquences qui ne seraient pas toutes fondées, nous pensons qu'ils servent à expliquer quelques mécomptes, qu'ils font voir la difficulté de la lutte, et qu'ils indiquent, en tout cas, que l'âge et l'expérience de l'enseignement entrent pour une

(1) Composition du jury : MM. Manuel, inspecteur général de l'instruction publique, membre du Conseil supérieur, président; Levasseur, membre de l'Institut, professeur au Collège de France; Darlu, professeur de philosophie au lycée Condorcet; Beldame, professeur de grammaire au collège Rollin; Bossert, inspecteur général pour les langues vivantes; Addison, professeur honoraire d'anglais au lycée de Bordeaux.

part très appréciable dans les résultats d'un concours où les intelligences distinguées ne sont point rares.

D'une façon générale, il ne faut pas que nos aspirantes (et nous songeons surtout aux plus jeunes) fassent trop de fonds sur les dons naturels, incomplètement cultivés. Plusieurs d'entre elles ont trahi ce qu'il y avait encore de superficiel et d'un peu incohérent dans leur savoir, et montré combien quelques qualités brillantes, une certaine facilité à tout comprendre, ou plutôt à tout reproduire, une parole aisée et alerte suppléaient mal à l'exactitude des connaissances, à la sûreté du jugement, à l'esprit de suite, à la méthode. Le talent, nous l'appelons, nous le cherchons, nous le stimulons; autant que possible, nous le récompensons : **mais à la condition qu'il témoigne d'une préparation sérieuse, et qui ne soit pas en surface.** L'*Agrégation* est le degré le plus élevé des épreuves de l'enseignement; bien qu'une année seulement, ce qui est peu, la sépare du *Certificat d'aptitude*, il faut qu'elle s'en distingue, et qu'une plus grande maturité de l'esprit s'y fasse déjà sentir; les connaissances doivent être solides et variées : mais nous exigeons l'art de les bien mettre en œuvre, de les communiquer, de les faire fructifier ailleurs. Le savoir de nos professeurs doit être un moyen, non un but; nous voulons former des âmes, et des âmes de femmes; tous nos exercices y doivent aboutir, et cette préoccupation ne saurait être trop visible chez nos aspirantes. Plusieurs de celles qui nous ont paru le mieux douées se sont montrées novices dans leur profession, et médiocrement en état de faire tourner leur science au profit de leurs élèves. Ces vives lueurs ne sont pas la lumière égale que l'enseignement réclame; il n'y faut point de feux à éclipses. Celles à qui il arrive de voir juste et de bien éclairer les choses ont sur leurs concurrentes un grand avantage; celles qui se trompent vont trop souvent jusqu'au bout de leurs erreurs, et les ressources mêmes dont leur esprit dispose ne leur servent alors qu'à s'égarer plus avant. De là, des échecs inattendus et regrettables. Ce qui a prévalu finalement sur les rencontres heureuses, sur les aperçus ingénieux, mais aussi sur les inégalités et les écarts, c'est le bon sens aimable, la maturité rassurante, la parole maîtresse de la pensée et d'elle-même. Peut-être les défaites dont on s'est ému ne sont-elles que des accidents : mais tout accident s'explique. Ajoutons que le concours a été supérieur à celui de l'an dernier, et les aspirantes plus âgées, à la fois, et plus nombreuses. Voilà de quoi panser quelques blessures, calmer quelques plaintes.

Mais arrivons aux épreuves mêmes, pour y trouver la matière d'observations plus précises.

I. — Épreuves écrites.

1^o COMPOSITION SUR UNE QUESTION DE LITTÉRATURE

SUJET. — La Bruyère a écrit : « Il y a dans l'art un point de perfection, comme de bonté et de maturité dans la nature; celui qui le sent et qui l'aime a le goût parfait; celui qui ne le sent pas, et qui aime en deçà ou au delà, a le goût défectueux. Il y a donc un bon et un mauvais goût, et l'on dispute des goûts avec fondement. » Vous expliquerez, vous apprécierez l'opinion de La Bruyère; vous appliquerez surtout ses idées à la littérature, et vous puiserez vos arguments et vos exemples dans l'histoire des lettres françaises.

Il serait aussi injuste qu'in vraisemblable de dire que, sur les cinquante et une copies corrigées, il ne s'en est pas trouvé un assez grand nombre présentant, pour le fond et la forme, des qualités réelles, ni que les copies réservées surtout n'offrent point de mérite. Peut-être même à des juges étrangers à nos études et à nos concours paraîtrions-nous très exigeants et très difficiles. Il faut pourtant dire la vérité : ce qu'on obtient le plus malaisément dans les matières comme celle que nous donnions à traiter, c'est la parfaite intelligence du sujet. Ou l'on n'en aperçoit qu'une partie, ou l'on étend démesurément le champ qu'on veut parcourir, et la question du goût devient ici tout un cours de littérature. On est presque toujours trop long; on craint de n'en pas dire assez, et l'on tient à accumuler, sans utilité, des connaissances qui n'ont avec le sujet qu'un lointain rapport.

Une première erreur a été commise. Faute d'avoir étudié avec soin l'énoncé, la plupart des aspirantes n'ont pas vu qu'il était question non seulement des auteurs et du goût dont ils font preuve dans leurs ouvrages, mais de tous ceux qui lisent, qui jugent, qui veulent se rendre compte de la valeur d'une œuvre d'art, et déterminer selon quels principes elle a été faite. *Sentir, aimer* le point de perfection dans l'art, cela concerne tout autant le public que l'auteur ou l'artiste; les deux questions sont connexes, et lorsque nous donnons ce sujet à des professeurs, dans un concours d'enseignement, il est bien évident que nous voulons surtout connaître d'après quelles règles les maîtresses de nos lycées expliqueront les textes, et comment elles formeront le goût de leurs élèves. Il ne s'agissait pas de dissertar sur l'art d'écrire, de prendre parti pour ou contre Boileau, ou de reconstruire le *Temple du goût*, en y mettant ceux que Voltaire en aurait écartés. Nous ne demandions pas davantage une étude philosophique sur le sens du beau, sur le sens esthétique; le goût est autre chose encore que le

jugement général que nous portons sur les choses belles ; c'est un discernement prompt et instantané qui fait reconnaître dans une œuvre d'art ce qu'elle a de plus louable, comme le palais, avant toute réflexion, décide des impressions, agréables ou non. Mais le goût sensuel, où les préférences personnelles ont leur place, ne saurait se comparer au goût intellectuel, produit d'une culture spéciale de l'esprit et même de la sensibilité, en rapport intime avec le sens moral, fondé sur un ensemble d'observations et de règles assez larges pour s'appliquer à la diversité des temps et des lieux et ne pas entraver l'essor des génies les plus originaux, assez précises pourtant et assez incontestées pour constituer le code de la raison éclairée, et permettre d'admirer, au même titre, et pour des motifs pareils, un monument, une statue, un tableau, une œuvre de poésie ou de musique, quelque diverses qu'elles puissent être pour des juges prévenus ou des esprits incultes et bornés.

C'est pourquoi il ne fallait pas s'en tenir uniquement au xvii^e siècle, mais arriver jusqu'au nôtre, et montrer que la conciliation est possible entre les systèmes en apparence les plus contraires. Il fallait étudier comment se fait l'éducation du goût, ou comment le mauvais goût s'introduit chez un peuple, par la lassitude du type officiel, par la recherche du nouveau, par le progrès des idées, par le changement des mœurs, par l'imitation étrangère, par d'autres causes encore, sans que la pensée de La Bruyère en soit sensiblement altérée. Mais il était nécessaire surtout d'expliquer ce qu'il entendait par aimer *en deça* ou *au delà*, et ce qu'était, en somme, ce point de perfection, qu'il compare à l'exquise maturité d'un fruit, et sur lequel ne se trompent plus ceux qui ont appris, par la comparaison, à le bien reconnaître, et en ont une fois goûté la délicate jouissance.

Nous ne parlons pas de quelques aspirantes qui ont mis en doute qu'il y eût même un goût et des principes de goût, et qui ont proclamé la liberté sans limites, non pas du génie seulement (on le leur pardonnerait presque) mais de l'imagination, quelle qu'elle soit, et dans toutes ses aberrations. Nous demanderions volontiers à ces jeunes filles si elles admettent ces fantaisies déréglées dans leurs vêtements et leur toilette, et si elles appliqueraient à elles-mêmes ces théories irréflechies. Elles sont femmes, et elles nieraient le goût ? Elles n'accepteraient pas cette grammaire de la parure, qui a été écrite, ne tiendraient nul compte des formes et des couleurs, et accorderaient toute licence aux folies de la mode ? Elles reculeraient devant les conséquences.

Nous ne rappellerons également que pour mémoire quelques

copies où le texte de La Bruyère ne semble même pas avoir été lu avec attention ; où les affirmations vagues, les jugements hasardés ou confus, les contradictions, les omissions, les erreurs graves ont dénoté, une fois de plus, un sens critique incomplet ou une préparation insuffisante. Ces aspirantes sont professeurs ou le seront demain, et elles seraient incapables de dire ce qu'il faut entendre par un goût pur ou dépravé ? Elles loueront, elles blâmeront sans donner leurs motifs ? Elles enseigneront à écrire sans apprendre à juger, à choisir ? Que celles-là sachent bien que nous voulons une doctrine littéraire, comme nous voulons une doctrine morale, et que l'heure où nous sommes l'exige impérieusement.

Quant à la forme et au style de la plupart de ces compositions, ils donneraient lieu à bien des observations et à bien des réserves. Ici, l'on disserte avec une lourdeur didactique que le sujet ne comporte pas ; ces sortes de devoirs doivent être de construction élégante et légère ; il n'y fallait pas tant de moellons et de pierres de taille. Là, au contraire, on abuse du ton familier, décousu, négligé ; on ne fait ni à la pensée ni au style une toilette convenable. Dans les meilleurs devoirs, du bon sens, de la suite, une parole aisée et agréable, de jolies phrases, des mots heureux, des vues ingénieuses ; presque jamais une page entière, ni même un paragraphe entier, à citer, à détacher.

Le maximum était 25 points pour cette composition ; une seule aspirante a mérité 20 ; sept ont atteint 18 ou 19 points ; quinze sont restées au-dessous de 17 et au-dessus de 13 ; vingt-sept n'ont pas eu 13 points ; une douzaine n'en ont eu que 5, 6 ou 7 : c'est trop peu.

2° COMPOSITION DE LANGUE FRANÇAISE

SUJET. — On a dit quelquefois : « La grande attention qu'on porte aux mots empêche de penser. » Que faut-il croire de ce reproche qu'on a souvent adressé aux études grammaticales ?

Nous n'avons pas à traiter nous-même ici à fond le sujet de cette composition. Peu d'aspirantes l'ont bien saisi ; quelques-unes, qui l'ont entrevu, ne l'ont pas abordé franchement, et se sont égarées à l'entour. Sont-ce donc des énigmes que nous proposons ? Avons-nous affaire à des écolières novices, et non à des esprits déjà formés et qui ont, ailleurs, fait leurs preuves ? N'a-t-on pas vu que nous voulions opposer à l'étude surannée et stérile d'une grammaire qui verrait dans les mots et les règles leur propre raison d'être une autre grammaire, plus vivante, plus féconde,

inséparable des choses, modelée sur elles, docile servante de la pensée même? Oublie-t-on que les grammairiens et les grammairiennes n'ont paru qu'après le développement spontané des langues, souvent même après les chefs-d'œuvre des littératures; et que les mots, les formes, les tours, les syntaxes ne sont que les évolutions de la pensée active, vérifiées, classées, coordonnées, contrôlées après coup? Tout mot a été pensé d'abord; toute opération matérielle du langage a été une modification de l'esprit, avant d'être la variation d'un son articulé; et supposer qu'en prêtant aux mots trop d'attention on fait tort à la pensée, c'est croire que l'outil n'a point de relation avec l'œuvre, quand l'œuvre ici crée son outil, est outil elle-même.

La plus grande exactitude et la plus rigoureuse propriété de l'expression représentent le plus grand effort de l'esprit. Les beautés les plus éclatantes du style sont des inspirations directes de la pensée, et ses plus rares finesses l'inconscient emploi d'une grammaire latente. Une expression obscure, un terme impropre sont une maladresse, un mensonge ou une hypocrisie de la pensée. La justesse des mots est à la justesse des idées ce que la ressemblance d'un portrait est au visage même; c'est ce qui rend si lumineux le style de Pascal, si nette et si claire la langue de Voltaire. On se dit : « Voilà la pensée, c'est elle; impossible de ne pas la reconnaître! Cette page parfaite est doublée d'une parfaite grammaire. » Et, puisque nos aspirantes doivent enseigner ces matières, qu'est-ce que bien écrire et bien parler, sinon choisir et trouver précisément pour chaque idée et chaque sentiment, et pour les moindres nuances de l'une et de l'autre, le mot le plus expressif, le mieux ajusté, celui qui, une fois trouvé, fait juger tous les autres pauvres et misérables? La Bruyère lui-même l'a dit parfaitement dans un passage souvent cité, et il fallait s'en souvenir. Suffirait-il d'un dictionnaire ou d'une grammaire pour bien écrire? A ce compte les étrangers instruits, à qui nos grammairiens et nos vocabulaires sont souvent plus familiers qu'à nous-mêmes, l'emporteraient sur nos meilleurs écrivains.

L'application que l'on apporte aux mots n'est donc que la vie même qu'on leur restitue; dictionnaires et grammairiennes ne sont que des herbiers. La syntaxe, avec l'étude de ses constructions et de ses tours, n'est que le mouvement de la pensée en marche, avec son pas, son allure et son geste. Et la linguistique, cette science à peu près nouvelle, lors même qu'elle ne s'occupe que d'expliquer la présence, la suppression ou l'altération d'un son et d'une lettre, enregistre encore des faits de l'intelligence,

des lois de l'esprit, dont elle révèle le secret longtemps caché.

En résumé, bien penser exige la plus grande somme d'attention aux mots, et bien parler ou bien écrire exige la plus grande préoccupation possible de la pensée : car on ne parle que par et pour la pensée.

Dans presque aucune copie nous n'avons trouvé les véritables développements du sujet. On aborde une foule de points, on ne s'arrête à aucun ; on passe parfois à côté de la question sans la voir. On n'avait ni à faire l'histoire de la grammaire, ni à s'occuper de la réforme de l'orthographe, ni à rechercher s'il est indispensable aux femmes de savoir le latin, ni à imaginer l'origine du langage, ou à déterminer l'influence de la langue sur les progrès de la civilisation. On sait beaucoup de choses, mais on les présente à contre temps ; et nous avons vu avec regret, dans bon nombre de compositions, que ces mêmes aspirantes à qui plaît la grammaire, et qui en ont fait une étude spéciale depuis l'école primaire, ne sont pas en mesure d'en attester la haute utilité pour le développement de l'esprit, ni d'en affirmer la vertu propre.

Cette composition, contrairement à ce que nous avons vu dans les précédents concours, est plus faible que l'épreuve de littérature. Le maximum étant 20, aucune copie n'a dépassé 14, et 4 seulement ont atteint ce chiffre ; 6 ont obtenu de 11 à 13 ; toutes les autres (41) sont restées au-dessous de 8, plusieurs au-dessous de 5.

3° COMPOSITION D'HISTOIRE

SUJET. — Annibal.

C'était, l'an passé, Périclès, la plus noble et la plus originale figure de la Grèce ancienne. Cette fois, c'est le personnage extraordinaire d'Annibal. On ne nous accusera pas d'aller chercher bien loin, aux époques difficiles ou obscures, les notions d'histoire que nous demandons à de futures agrégées ; mais nous voulons des connaissances précises avec l'art de les bien disposer ; nous voulons surtout un sentiment vif des temps, des événements et des personnages dont on parle.

La composition a été, en général, satisfaisante. Le sujet était de ceux où l'ignorance n'eût pas été admissible. La deuxième guerre punique est une des parties de l'histoire romaine les plus connues, et la figure d'Annibal est frappante. Mais il y avait deux écueils à éviter : ou de faire une simple rédaction d'histoire, ou de ne tracer que des portraits, sans s'inquiéter assez des faits, sans en donner exactement la suite et le détail. Nous avons trouvé, tour à tour,

dans les copies, l'un et l'autre défaut. Ce sont tantôt des résumés sans vie, formés de notes transcrites au courant de la plume; tantôt de simples portraits, accompagnés de jugements plus ou moins contestables. Trop souvent, c'est la froideur d'une rédaction, que rien ne vient animer, et qui est à l'histoire ce qu'est la carte géographique par rapport à la géographie véritable du pays qu'on y voit dessiné. On vit trop avec les *Précis*; on n'a pas assez lu Polybe et Tite-Live: on oublie que c'est aux sources mêmes que le passé a son écho le plus sonore; le drame de l'histoire ne revit bien que dans les textes. Il n'est pas permis d'ennuyer avec Rome et Carthage, avec Scipion et Annibal. Sans demander à nos aspirantes l'émotion que nous avons ressentie, lorsqu'il nous a été donné de voir, près de Tunis, les collines nues, les ravins empierrés, la rive déserte et méconnaissable où fut Carthage, nous voudrions, dans le récit de ces grandes luttes, une expression plus intense et plus de chaleur d'âme. Surtout, il fallait mettre bien en relief le personnage principal, concentrer sur lui l'intérêt, ne pas l'abandonner presque, après son départ d'Italie, mais l'accompagner jusqu'à sa mort, trop négligemment rappelée dans bien des compositions. C'est que l'art d'intéresser est l'art même de composer. Trop court, le travail n'a plus rien d'attachant, et le récit ne laisse qu'une impression vite effacée; trop long, il se traîne et fatigue l'attention. Ici, c'est le préambule qui manque, et là c'est la conclusion qui fait défaut. Nous ne parlons, bien entendu, que des copies les plus faibles, et nous signalons leurs torts aux aspirantes qui n'ont pas réussi: elles se reconnaîtront dans nos critiques.

20 étant le maximum, une copie a mérité 19; deux ont eu 17; trois ont eu 16, et trois 15; de 15 à 10, nous avons noté treize devoirs; 28 sont restés au-dessous de 10; et, sur ce nombre, douze n'ont obtenu que 4 et 5 points. Ajoutons, non sans regret, que deux des meilleures compositions d'histoire n'ont pu assurer l'admissibilité à celles qui les avaient faites, trop faiblement notées pour le reste. C'est un avertissement.

II. — Épreuves orales.

1° EXPLICATION DES TEXTES

Que n'a-t-on pas dit, que n'avons-nous pas dit nous-même, dans nos précédents Rapports, sur cette épreuve capitale de nos concours, qui est la pierre de touche des études littéraires? Quel plus sûr moyen d'apprécier le mérite de nos aspirantes que de les

mettre aux prises avec un de ces beaux textes de prose ou de vers choisis avec soin dans les meilleurs auteurs; de leur demander de bien lire d'abord, puis de montrer, dans un exercice essentiellement scolaire, leur savoir, leur jugement, leur goût, la finesse et la pénétration de leur esprit, leur sensibilité (s'il y a lieu), toutes les qualités d'expansion et de communication, sans lesquelles il n'est point de bon professeur?

C'est ici qu'il importe de tenir compte des principes que nous avons exposés plus haut, au sujet des mots, qui ne sont que le produit visible et la manifestation matérielle des idées, et auxquels on ne saurait ramener servilement le commentaire d'un texte, comme quelques-unes de nos aspirantes persistent à le faire. Le progrès signalé l'an dernier se maintient cependant; il s'accroît même. On consent à voir, avant tout, dans un morceau, la pensée de l'auteur; on la dégage, on l'étudie, on l'analyse; on en fait comprendre les idées selon leur enchaînement et leur valeur spéciale; on pénètre dans les sentiments intimes de l'écrivain, on essaie de s'identifier avec lui et de vivre de son âme; on sait replacer le passage dans son milieu, dans son temps, mais en faire voir aussi l'intérêt général et la beauté absolue. Si c'est un poète qu'on explique, on le juge comme il faut juger un poète, on discerne les beautés propres à la poésie, son langage, ses tours particuliers, ses images, sa musique; on ne craint plus d'admirer, d'être touchée, de se livrer à l'entraînement des beaux vers. Ajoutons qu'on lit mieux, d'une façon plus posée, plus réfléchie; on déclame moins, on trouve le ton juste, on est simple et naturelle. Encore une fois, il y a progrès.

Mais il faut pourtant signaler quelques défauts trop fréquents : on paraphrase les morceaux plus qu'on ne les juge réellement; on note des impressions vagues, au lieu de fixer des observations précises; on s'attarde à des digressions inutiles; on s'arrête à des minuties ou à des banalités; on ne franchit pas assez rapidement les parties accessoires, pour aborder l'essentiel; on connaît trop peu l'histoire littéraire, surtout celle de l'antiquité, qui permettrait, entre les prosateurs ou les poètes, d'ingénieuses comparaisons, des rapprochements toujours si agréables dans une classe; on ne signale pas les sources; il semble que chaque morceau soit sans parenté, et qu'il n'y ait point de famille pour les beautés oratoires ou poétiques.

Les textes étaient empruntés à nos plus grands poètes, de Malherbe à Victor Hugo, à nos plus grands prosateurs, de Montaigne à Chateaubriand : ils avaient pu, d'avance, être étudiés, puisque nous avons un programme annuel; ils étaient préparés,

en outre, avant l'épreuve. Nous ne prenons donc pas nos aspirantes au dépourvu, et nous avons le droit de nous montrer plus exigeants à l'agrégation qu'au brevet simple ou au brevet supérieur. C'est dans la bonne explication d'un texte que le talent du maître se fait voir de prime abord. Or, nous sommes loin d'avoir tout obtenu, soit pour l'exacte intelligence et le juste sentiment des choses, soit pour la délicatesse du goût, soit pour la connaissance des mots, de leur valeur, de leur emploi, de leur origine, de leur histoire.

Sur nos 25 admissibles, 14 ont atteint ou dépassé la moyenne 10, sans qu'aucune ait dépassé 14; 2 seulement sont descendues au-dessous de 7.

2° CORRECTION D'UN DEVOIR

Cette épreuve a toujours été la plus faible; c'est celle aussi où les aspirantes déjà professeurs ont un plus sensible avantage sur les nouvelles venues, qui n'ont pas enseigné dans une véritable classe. Les devoirs que nous donnons à corriger sont choisis d'une façon toute spéciale parmi les copies empruntées aux diverses classes des lycées de jeunes filles. Ces compositions sont assez distinguées pour mériter d'être louées, et assez défectueuses encore pour donner prise aux observations critiques. Or, c'est cette part d'éloges et de blâme qui n'est pas assez judicieusement faite; on a peur de se compromettre en approuvant, peur de se risquer en critiquant : de sorte qu'on ne s'aventure pas, et qu'on s'en tient à des commentaires puérils ou insignifiants. Sans doute, il est difficile de se croire dans une chaire, d'interpeller l'élève invisible, d'intéresser à une correction en l'air, dans des conditions si différentes de la pratique, et sans avoir d'autorité, sans oser en prendre, parce qu'on est devant des maîtres, non devant des élèves, et qu'on se sent jugée au moment même où l'on juge. Mais nous prisons d'autant plus cette autorité et cette décision, quand nous les rencontrons; et si l'on sait, en outre, donner une idée exacte du devoir, apprécier le sujet, le traiter après l'élève, faire preuve d'imagination, de goût, de bonne humeur ou, si la matière le comporte, d'élévation d'esprit, de pénétration, de force : nous reconnaissons, à ces signes, même naissants, le professeur qu'il nous faut. Nous ne dirons rien de celles de nos aspirantes qui ont fait preuve d'ignorance en littérature, ou nous ont montré un goût à peine formé. Comprendra-t-on qu'ayant à corriger un devoir dont le sujet était : « Voyage autour de ma chambre », l'aspirante n'ait

pas même fait mention du chef-d'œuvre de Xavier de Maistre ? Dans une autre copie, une lettre de la duchesse de Bourgogne à sa mère sur son arrivée à la cour de Louis XIV et sur son mariage, l'élève avait très heureusement écrit : « Je passai le pont, et me voilà fille de France. » Il s'est trouvé une aspirante, évidemment troublée, pour juger triviale et vulgaire cette opposition ingénieuse entre un détail très simple, d'ordre tout matériel, et la situation nouvelle faite à la jeune princesse. Il fallait applaudir à une pareille trouvaille de style, et non la blâmer. N'insistons pas sur ces preuves d'inexpérience. Huit notes seulement ont dépassé la moyenne, sans s'élever au-dessus de 14 ; ce chiffre n'a été obtenu qu'une fois ; 9 épreuves ont été cotées 7 et au-dessous.

3^e LEÇON SUR UNE QUESTION D'HISTOIRE

Dans les *Instructions, programmes et règlements* sur l'enseignement secondaire que vous avez récemment fait paraître, monsieur le Ministre, et qui peuvent convenir avec un égal avantage aux professeurs des deux sexes, nous ne saurions trop recommander à nos aspirantes à l'agrégation la partie qui concerne le rôle de l'enseignement historique dans l'éducation, avec les utiles développements sur la théorie et sur la pratique de cet enseignement. Combien elles auraient à profiter, pour les leçons qu'elles nous font entendre, des conseils relatifs au choix des faits et des personnages, ainsi qu'à l'emploi simultané de la méthode démonstrative et de la méthode pittoresque ! Combien elles devraient aussi se persuader que si l'histoire n'est pas par elle-même une école de moralité, elle peut, elle doit pourtant servir à fortifier le sentiment moral, quand le professeur, sans dogmatiser ni déclamer, sait tirer de la vérité historique les leçons de l'expérience ou les inspirations du patriotisme.

Les bonnes leçons, comme nous l'avons vu chaque année, ne nous ont pas manqué, moins nombreuses cependant et moins distinguées que d'ordinaire. Trois aspirantes seulement ont mérité la moyenne 15 ; cinq sont arrivées à 14 ; neuf autres ont dépassé la moyenne 10 ; huit sont restées au-dessous de 10, et même assez loin de cette moyenne.

Le principal défaut de ces leçons est dans l'abondance stérile des détails, qui ne se rachète pas toujours par une exactitude rigoureuse. En limitant à un petit nombre de questions le champ de la préparation (et nous l'avons encore réduit cette année), nous avons clairement fait comprendre que nous voulions donner à

nos aspirantes l'habitude et le goût des recherches sérieuses, des lectures étendues, des sources mêmes ; les arracher à la préparation superficielle d'un simple Cours, où de bons Précis et la mémoire pourraient suffire ; les exercer à creuser quelques sujets importants, afin de pouvoir dégager elles-mêmes la matière de leur enseignement ; se mieux identifier avec le passé pour le faire revivre, choisir, élaguer, ordonner, faire vraiment œuvre de professeur. C'est en sachant beaucoup qu'on reconnaît qu'il faut se restreindre, et dans quelle mesure ; c'est quand on a peu à dire, qu'on ne se résigne à aucun sacrifice ; et c'est aussi quand on a peu d'idées qu'on se rejette sur les menus faits, sur le détail des guerres et des négociations, au lieu de s'établir en une place où l'ensemble des choses se laisse bien apercevoir. Dans bon nombre de leçons, peu instructives et peu intéressantes, la question principale était tardivement abordée ; les digressions inutiles faisaient surcharge, ou semblaient des pièces rapportées et plaquées ; les conclusions étaient nulles ou incertaines ; faute de temps et de réflexion, quelques leçons, trop longues au début, s'arrêtaient court, quand la demi-heure réglementaire était épuisée. La facilité laissée aux aspirantes de consulter, pendant deux heures de préparation, un dictionnaire historique, les entraînait quelquefois à faire de leur leçon une véritable paraphrase de l'article du dictionnaire, aussi dépourvue d'intérêt qu'une rédaction d'élève. C'est qu'un dictionnaire ne peut fournir que le crayon des faits, et qu'on n'y saurait trouver ni l'aspect des lieux, ni la physionomie des personnages, ni les détails typiques, ni les anecdotes qui font vivre les hommes, ni leurs paroles, ni leur vie morale, ni rien de ce qui constitue vraiment l'âme de l'histoire. Quant à la forme donnée à la plupart de ces leçons, elle a été correcte, et le ton en était convenable ; notons un peu de précipitation, quelque tendance à l'emphase, une phraséologie d'école, quand les mots les plus simples seraient préférables ; rarement un accent pénétrant et convaincu ; le plus souvent une récitation qu'on a hâte d'achever et à laquelle une classe ne prendrait que peu de plaisir, ne prêterait peut-être que peu d'attention (1).

(1) Nous indiquons ici, à titre de document utile à nos aspirantes, quelques-uns des sujets de leçons tirés au sort parmi les matières indiquées pour le concours de 1890 : Le royaume de Macédoine depuis Philippe II jusqu'à la conquête romaine. — La Ligue achéenne et la fin de la Grèce. — La troisième guerre punique. — Le khalifat de Cordoue. — L'empire des Arabes et la civilisation arabe à l'époque des premières croisades. — La guerre de succession d'Espagne et les résultats généraux de la politique de Louis XIV. — Les grands traités de paix de 1713 à 1763. — La politique maritime de l'Angleterre et de ses co-

4^e LEÇON SUR UNE QUESTION DE GÉOGRAPHIE

Ces leçons furent, on s'en souvient peut-être, la surprise et le triomphe de nos premiers concours. Avons-nous eu tort de trop louer, de trop admirer ? A-t-on reporté ailleurs plus de travail et d'effort ? Nous faisons déjà, l'an dernier, bien des réserves. Nous les ferons encore. La mémoire nous a toujours servi tout ce que nous attendions d'elle, et au delà. Nous voulons autre chose. Il faut que l'étude de la géographie se détache de plus en plus des nomenclatures sèches et arides. Elle est un instrument de réflexion et de raisonnement ; elle doit parler à l'imagination ; elle peut être une école de civisme et de patriotisme ; elle doit avoir une portée sociale et morale. Le sol parle une langue de plus en plus claire ; la terre nous fait ses confidences ; agriculture, industrie, commerce, tout se tient ; les lois, les idiomes, les cultes, les mœurs ont des rapports avec les continents, avec les climats, avec les monts, les fleuves ou les mers. Sans faire aux théories ambitieuses une place qui aurait ses périls, il importe de montrer partout l'homme qui, géographiquement, se montre dans l'espace ce qu'il a été dans le temps, et revit son histoire de pays en pays, sauvage ici comme aux âges préhistoriques, et là donnant le spectacle d'une civilisation que rien n'arrête plus. En ce siècle de communications de plus en plus faciles, de lointains voyages, de reproduction des sites, des aspects, des monuments, des types par les moyens les plus exacts, enseigner la géographie c'est voyager, c'est voir et faire voir par l'esprit ce que les yeux n'ont pas vu ; c'est une évocation perpétuelle, comme l'histoire est une résurrection.

Voilà ce dont nos aspirantes ne sont pas encore assez pénétrées. On apprend encore trop de noms inutiles ; on ne lit pas les voyages, les relations, les descriptions de pays ; les leçons ne sont pas *illustrées* ; il semble qu'on s'en soit tenu aux géographies élémentaires et aux atlas. Le programme était restreint ; il comportait une préparation solide, et la France, en particulier, méritait d'être étudiée à fond. Des leçons que nous avons entendues, et qu'on refera sans doute toutes pareilles dans les classes de nos lycées, bien peu sont de nature à exciter l'intérêt, à parler à l'imagination, à faire vivre les noms propres ; on a peur d'une description, on se garde d'une épithète, fût-elle simple comme celles d'Homère ; et, d'autre part, nous n'obtenons pas toujours, comme compensation, un tracé

lonies au XVIII^e siècle. — Les agrandissements de la Russie au XVIII^e siècle. — Histoire de la Prusse de 1701 à 1795. — Mirabeau. — Les campagnes de Bonaparte en Italie ; etc.

précis au tableau, un rivage exact, un fleuve bien dessiné, une frontière rigoureuse. On emploie mal le tableau noir, on hésite sur la carte muette.

Deux leçons seulement ont atteint ou dépassé 16 ; 10 autres ont été notées de 10 à 14 ; toutes les autres sont restées au-dessous de 10, quelques-unes ont été cotées 5, 4 et même 3 (1).

5^e LEÇON SUR UN SUJET DE PSYCHOLOGIE OU DE MORALE

Nous arrivons, monsieur le Ministre, aux dernières parties de ce long rapport, et vous ne nous saurez pas mauvais gré de nous arrêter, avec quelques détails, sur une épreuve à laquelle nous continuerons d'attacher d'autant plus d'importance qu'elle est unique dans le concours, et qu'elle n'est pas seulement destinée à nous renseigner sur le savoir de celles à qui nous confions l'éducation des jeunes filles, mais à nous apprendre dans quelles dispositions d'esprit et de cœur elles se trouvent, et quel sentiment elles ont des plus graves problèmes de la vie morale. La préparation par laquelle elles passent, à cet égard, est très diverse ; direction des maîtres qu'elles ont eus, à Sèvres ou ailleurs, dons naturels, lectures et études personnelles, influence des milieux, expérience acquise, courants d'opinions contraires auxquels il est difficile d'échapper : ce sont là autant d'éléments, souvent juxtaposés ou superposés, qu'il n'est pas toujours facile de discerner dans les leçons de certaines aspirantes, à qui nul effort ne coûte, même de retenir ce qu'elles n'ont pas compris et de l'exposer avec assurance. Ni les textes ne les soutiennent et ne les guident ici, comme dans les épreuves littéraires ; ni les faits, comme pour l'histoire et la géographie. Et pourtant, il faut à des études supérieures à toutes les autres, et qui les vivifient toutes, une base solide ; non pas une doctrine officielle et imposée, mais enfin une doctrine, celle qui est la condition même de la vie morale et de la conception du devoir, celle qui justifie le maintien des études philosophiques dans l'enseignement secondaire, et soustrait les

(1) Nous croyons devoir également indiquer quelques-uns des sujets tirés au sort pour la géographie : Le littoral de la France sur la Méditerranée. — Le système des canaux français. — Les principales lignes de chemin de fer en France. — Les bassins houillers et les principales industries groupées dans le voisinage de ces bassins. — Les principales cultures de la France et leur relation avec le sol et le climat. — Les États-Unis de l'Amérique du Nord, géographie historique et politique. — Le bassin du Mississippi, géographie physique et agricole. — Le Mexique et l'Amérique centrale. — Géographie physique du bassin de l'Amazonie. — Les grands services maritimes par paquebots français et autres, qui desservent l'Amérique, etc.

jeunes intelligences à la contradiction des systèmes, aux aberrations possibles d'une curiosité prématurément livrée à elle-même.

C'est avec regret que nous avons dû constater bien des fois les résultats médiocres que donnait l'épreuve de la leçon de morale. Nous n'en avons jamais voulu conclure une infériorité native de la force raisonnante, ni trancher une question pédagogique trop nouvelle, puisque l'enseignement secondaire public des jeunes filles est né d'hier, et n'a pu donner encore ses véritables fruits. L'enquête — c'est le nom que nous avons employé un jour — n'est pas close; et telle de nos aspirantes en pourrait appeler d'un jugement précipité, dont le passé est impropre à fournir tous les éléments.

Si nous ne nous flattons pas trop, il nous semble que, cette année, on a essayé de suivre de plus près les conseils que nous adressons après chaque session d'examen, au risque de nous répéter. Nous n'avons vu reparaitre que dans une seule leçon ces lambeaux de l'histoire des doctrines, qui nous rebutent si fort; parce qu'ils servent seulement à masquer le vide de la pensée et la faiblesse de la réflexion. En général, on serre de plus près les questions proposées; le ton des leçons est convenable; il est surtout plus simple et plus sérieux; nous avons même entendu deux leçons d'un très ferme accent et qui relèvent honorablement ce concours.

Cependant, si la note 15 a été dépassée 2 fois, et la note 10, 5 fois, trop de leçons encore sont restées au-dessous de la moyenne; quelques-unes ont été notées 6, 5, 4; une a mérité le chiffre 2. Ainsi, malgré la légère amélioration que nous devons signaler, l'épreuve reste faible. Les aspirantes témoignent une extrême docilité à reproduire les idées de la psychologie et de la morale courantes; elles ne paraissent pas oser les juger, ou les prendre à leur compte. S'il faut se décider, elles affirment et nient tour à tour, et n'aboutissent qu'à des conclusions vagues et hésitantes; d'ordinaire, elles échappent le plus vite possible à la question précise que nous enfermons dans le texte de la leçon, pour revenir aux lieux communs et aux formules apprises. Au lieu de méditer sur le sujet, elles y adaptent ce qui paraît s'en rapprocher; elles passent la revue de leurs souvenirs; elles les rassemblent confusément, sans s'apercevoir que la leçon est, à la fois gonflée et vide.

Les maximes qu'elles nous font entendre sont excellentes; elles seraient même absolument rassurantes pour leurs convictions, si ces beaux mots de devoir, de dignité, de conscience, qu'elles emploient en toute sincérité, rendaient le son d'une vraie doctrine et servaient à attester des sentiments absolument personnels. Au-

tant qu'il est permis d'en juger par cette épreuve, leur instruction, leur éducation morale ne les élève pas au-dessus de ce degré de la conscience vulgaire où subsistent encore tant de contradictions, d'obscurités et d'erreurs. Si nous n'avions affaire qu'à de très jeunes filles, nous prendrions notre parti sur le peu de solidité des opinions qu'elles expriment. Mais ce sont des professeurs qui parlent; elles ont déjà, ou elles auront demain charge d'âmes : il est donc essentiel que l'on sente leur autorité et que leur enseignement laisse des traces durables.

On ne voit guère le moyen de faire comprendre cette insuffisance inconsciente du sens moral autrement qu'en le prenant sur le fait, dans un exemple qui soit, à la fois, une preuve et un commentaire de notre jugement. Il s'agissait *de la timidité et des moyens de la corriger*. Se souvenant, sans doute, de quelque lecture relative à l'étude des émotions, l'aspirante nous proposait de donner à notre visage l'expression du sentiment contraire, comme si l'on pouvait trouver quelque vertu morale dans les artifices du comédien, et comme si l'on corrigeait un défaut en le masquant. On ne demande pas au jeune homme timide d'affermir son front, mais son cœur. L'aspirante avait cependant remarqué avec finesse (car la psychologie réussit parfois mieux à ces esprits féminins que la morale) « que la timidité tient au désir de plaire joint à la persuasion où l'on est que l'on ne plaira pas ». Comment ne voyait-elle point l'application morale de cette ingénieuse remarque, et que si l'on réussissait à détourner d'elle-même l'attention d'une personne timide, pour la porter sur les idées ou les sentiments qu'elle voudrait exprimer, on lui inspirerait un peu de ce courage moral qui naît de la force des convictions, et qu'ainsi il ne resterait plus, à la fin, de cette timidité qui la trouble, qu'une sorte de pudeur de l'âme, dont nul ne contestera et ne voudrait supprimer le charme.

Il faut reconnaître, d'ailleurs, que l'instruction morale exige beaucoup de temps pour pénétrer jusqu'à l'âme et la vivifier; que même elle n'opère ainsi que dans le calme des sentiments et par une sorte de méditation tranquille; et qu'elle s'accommode assez mal de la fièvre d'une préparation rapide qui ne vise qu'au succès d'un examen. Mais il nous appartient de marquer le but, si difficile qu'il soit à atteindre. S'il est un conseil qu'il soit urgent de répéter à nos aspirantes, c'est de laisser de côté les livres élémentaires de psychologie et de morale, à l'approche des épreuves; elles ont dû en épuiser déjà tout le suc, au cours de leurs études secondaires. Qu'elles écartent aussi tous les livres qui ne leur apportent que

des notions toutes prêtes, des doctrines tout accommodées, et qu'il faut alors employer telles quelles. Au contraire, qu'elles recherchent un certain nombre de livres qui les fassent réfléchir, qu'elles osent feuilleter quelques textes originaux de la sagesse païenne ou chrétienne, qu'elles assistent au travail de quelque pensée puissante, qu'elles s'introduisent dans une grande doctrine et se donnent le spectacle de la méditation d'un vrai philosophe. Elles n'apprendront qu'à ce prix à bien raisonner elles-mêmes et à se montrer dans leur naturel.

Peut-être, monsieur le Ministre, la durée de deux heures accordée présentement à la préparation de la leçon de morale n'est-elle pas suffisante, et faudrait-il donner plus de temps à la réflexion. Plusieurs aspirantes nous ont dit qu'elles ne trouvaient pas, dans cet intervalle, le loisir de se pénétrer assez du sujet proposé, et qu'ainsi elles étaient entraînées à puiser dans leurs souvenirs les matériaux d'une leçon dont elles avaient aussi à préparer la forme. Il semble qu'on pourrait avec avantage porter de deux à trois heures la durée de cette préparation, comme on l'a fait pour la leçon d'histoire (1).

6° LANGUES VIVANTES

Nous n'avons pas cru devoir séparer, dans ce Rapport, les épreuves écrites des épreuves orales de langues vivantes : elles

(1) Nous indiquons ici, comme précédemment, quelques-uns des sujets que nos aspirantes avaient à traiter, et qui feront connaître dans quel sens nous désirons que cette épreuve soit orientée. Nous attachons un prix particulier aux questions de psychologie appliquée, de morale appliquée, de pédagogie. C'est dans l'enseignement des femmes surtout qu'il faut aboutir à une philosophie pratique et de tous les instants. — Des jugements faux et des raisonnements faux. — Quelles sont les qualités qui font la noblesse du caractère? — Analyser les causes du plaisir que nous prenons au spectacle de la souffrance humaine au théâtre. — La timidité. — L'assistance et la charité. — De la solidarité morale : en indiquer les principales conséquences. — Comment jugez-vous la maxime : La fin justifie les moyens? — Où faut-il voir le meilleur symptôme de l'état de l'âme, dans la paix de la conscience ou dans le contentement de soi-même et de ses œuvres? — Des dangers du matérialisme en morale et dans l'art. — Quelles sont, à votre avis, les qualités qui donnent à un maître de l'autorité sur ses élèves? — On a dit : La prospérité fait peu d'amis ; pourquoi? — Quelle utilité pratique peut-il y avoir à définir et à analyser l'obligation morale dans l'enseignement? — Apprécier ce qu'on appelle le verdict scolaire? — De la discipline libérale. — De la valeur des livres comme moyen de culture intellectuelle. — La morale de la sympathie. — Apprécier la méthode dite des conséquences naturelles en éducation, d'après J.-J. Rousseau ou d'après Spencer. — Le sentiment religieux. — Le respect. — Des habitudes et des principes, etc. (Nous avons abrégé ici quelques-uns des énoncés, pour ne pas surcharger cette note. Il n'y a pas lieu de se méprendre sur la nature et le sens des questions choisies.)

forment un ensemble qui ne comporte pas deux sortes d'appréciations.

Il a fallu quelque temps pour obtenir que ces épreuves fussent sérieuses. Une certaine indécision, au début, sur l'opportunité de leur maintien à l'agrégation, déjà si chargée, avait pu compromettre les résultats que nous en attendions. Il ne faut pas regretter d'avoir définitivement maintenu un ordre de connaissances qui contribuent à l'éducation intellectuelle de nos agrégées, et étend le champ de leurs études, sans leur demander beaucoup plus que de ne pas oublier ce qu'elles ont antérieurement appris pour le Certificat. Nous avons lieu d'être de plus en plus satisfaits de ce que nous obtenons. Le niveau non seulement se maintient, mais s'élève.

Sur 42 copies d'anglais, 7 étaient excellentes, 4 très bonnes, les autres, sauf une, étaient passables. Les 9 copies d'allemand n'en laissent voir aucune absolument nulle, comme il y en avait eu quelquefois aux précédents concours. Presque toutes ont dépassé la moyenne. La version a paru relativement plus faible que le thème, et la différence de construction, dans les deux langues, a embarrassé quelques concurrentes.

Aux épreuves orales, nous avons constaté qu'on trouvait un attrait sensible à l'étude et à l'intelligence de l'anglais, que plusieurs aspirantes parlent couramment. L'allemand n'a été parlé que par une seule aspirante, mais presque toutes le comprennent convenablement et s'y plaisent; 13 étant pour ces épreuves le maximum à atteindre, 14 aspirantes ont atteint ou dépassé 10; 4 seulement ont obtenu 7 et au-dessous.

CONCLUSION

Des concurrentes plus nombreuses et, en général, plus expérimentées; une lutte plus vive, un choix plus restreint d'agrégées : tel est le bilan de ce concours. Beaucoup de savoir acquis, mais médiocrement bien aménagé; trop peu de méthode encore; un certain manque de clairvoyance, quand il s'agit de reconnaître un sujet, et des idées peu abondantes pour le développer; l'art d'ordonner, de composer, de conclure, encore défectueux; beaucoup d'observations fines et délicates, mais peu de vues d'ensemble, et une critique souvent bornée; des sentiments généreux, des aspirations vers un idéal moral très élevé, mais sans analyses pénétrantes, sans solide psychologie, sans prédication professorale assez vigoureuse; une parole correcte, facile, élégante, n'arrivant à la

chaleur et au mouvement qu'au prix de la simplicité et du naturel : tels sont les qualités et les défauts qu'il y a lieu de vous signaler, monsieur le Ministre, sans nier de louables efforts et quelques progrès incontestés.

« Nous voulons des agrégées sérieusement instruites : car si l'on doit donner aux jeunes filles de nos lycées ces « clartés de tout », dont on parle toujours, il faut, pour les produire, un foyer de lumière très intense, et qui éclaire de haut. Ces clartés, d'ailleurs, sont-elles bien les mêmes qu'il y a plus de deux siècles, et ne doivent-elles pas être en rapport avec le rayonnement plus vif de la science moderne ?

Mais ce que nous tenons surtout à susciter, à entretenir, à côté des connaissances positives et du talent de les communiquer, c'est le sens éducatif, c'est la faculté spéciale, toujours rare, de faire jaillir de toute étude un enseignement, c'est-à-dire un principe de conduite, ou, tout au moins, un sentiment moral, une disposition à bien faire, un état supérieur de la volonté et de la conscience, en vue des devoirs propres à la jeune fille et à la femme... Il n'est pas une des épreuves de ce concours qui, bien comprise, n'y puisse contribuer et ne doive tourner au profit de cette vertu éducative. Il ne faut pas que l'on puisse dire que les femmes-professeurs, à ce niveau si difficile à atteindre, sont, pour l'instruction, des espèces de virtuoses, que nous accoutumerions, que nous encouragerions à exécuter les traits les plus ardues et les doigtés les plus compliqués, sans nous inquiéter du sentiment musical et des nobles émotions qu'il éveille. »

C'est avec ces préoccupations, monsieur le Ministre, et en demeurant fidèles à l'esprit qui a présidé aussi bien à nos concours qu'à l'institution tout entière de l'enseignement secondaire des jeunes filles, que nous continuerons à travailler au progrès de l'instruction des femmes en France, et que nous imposerons peut-être silence à des préventions ou à des préjugés qui n'ont pas découragé notre zèle.

Veuillez agréer, monsieur le Ministre, l'hommage de mon profond et respectueux dévouement.

Engène MANUEL,

Inspecteur général de l'instruction publique,
Membre du Conseil supérieur.

RAPPORT SUR LE CONCOURS
D'AGRÉGATION DES SCIENCES NATURELLES
EN 1890

MONSIEUR LE MINISTRE,

Après chacune des épreuves du Concours d'agrégation des Sciences naturelles, le jury vous a transmis ses propositions, que vous avez bien voulu approuver (1). Ces propositions se résument comme il suit :

Sur 23 candidats inscrits, 20 seulement avaient fait les quatre compositions écrites : 9 ont été déclarés admissibles aux épreuves finales. A la suite des épreuves pratiques et des leçons, 4 candidats ont été définitivement admis.

A l'issue du concours, j'ai eu l'honneur de vous adresser, pour chaque candidat, admissible ou non admissible, le détail des notes attribuées à chaque épreuve, avec une indication sommaire des qualités ou des défauts signalés. — Il me reste à vous faire connaître les observations générales que le Jury a pu recueillir sur l'ensemble du concours, sur les progrès réalisés depuis les concours précédents, et sur les points encore défectueux qui devront être l'objet d'une attention particulière de la part des futurs candidats.

Zoologie.

Épreuves écrites. — La composition de Zoologie portait sur un sujet classique, l'Histoire de l'organisation et du développement des Mollusques, et la comparaison de ces animaux avec les Vers. La plupart des candidats ont traité le sujet d'une manière suffisante et n'ont commis que des erreurs d'importance secondaire. Dix copies ont obtenu des notes comprises entre 16 et 14; huit, les

(1) Le jury se composait de MM. *Fouqué*, membre de l'Institut, professeur au Collège de France; *Edmond Perrier*, professeur au Muséum d'histoire naturelle; *Mangin*, professeur au Lycée Louis-le-Grand; *Fernet*, inspecteur général de l'Instruction publique, président.

notes 13 et 12. — On peut s'étonner cependant que les caractères essentiels du système nerveux de la classe si importante des Gastéropodes n'aient pas été nettement compris de tous : Il ne doit rester aucune hésitation sur de pareils faits d'organisation. D'autre part, la méthode d'exposition n'apparaît pas toujours, dans un bon nombre de compositions, avec une suffisante netteté. Un sujet tel que celui qui a été proposé a un commencement, un milieu, une fin, qu'il n'est pas possible d'intervertir ; l'exposition doit être présentée de telle manière que l'enchaînement des faits s'en dégage d'une manière nette et précise. Les animaux se sont succédé sur la terre dans un ordre déterminé : quand on a à étudier un groupe du règne animal, la méthode scientifique commande rigoureusement de faire connaître d'abord l'organisation des formes les plus anciennes, lorsqu'elle est connue, et d'en suivre les modifications successives jusqu'aux formes actuelles. Il serait désirable, au point de vue de la clarté de l'enseignement, que les professeurs d'histoire naturelle fussent bien pénétrés de l'idée que, dans les formes vivantes, tout s'enchaîne, et qu'il n'est pas permis de disjointre arbitrairement les diverses parties de leur histoire.

La composition de *Méthode*, qui portait sur l'histoire de la notion de l'espèce et des modifications qu'elle a subies, a fait apparaître une surprenante indifférence pour les questions générales. Il eût été difficile de supposer qu'un si grand nombre de candidats fussent si peu au courant de la façon dont la notion de l'espèce s'est imposée à l'esprit des naturalistes, et des problèmes qui ont été agités autour d'elle. Au sujet proposé, nombre de candidats ont substitué une sorte d'abrégé de leurs idées sur la filiation des divers groupes du règne animal, et ont ainsi donné, au lieu des faits précis qu'on leur demandait, de vagues inductions phylogénétiques. Il ne faut pas que la connaissance des faits fasse perdre de vue aux professeurs de l'enseignement secondaire les idées générales qu'ils ont inspirées. Plus que les autres, en raison du peu de temps dont ils disposent, ils doivent semer dans l'esprit de leurs élèves des idées fécondes, nettes et précises. A cet égard, il paraît résulter de la faiblesse des compositions de méthode, qu'il existe une lacune regrettable dans la préparation des candidats, dont l'attention ne semble pas s'être suffisamment portée sur l'histoire de la science, sur la façon dont naissent, se développent et meurent les systèmes théoriques, et sur la critique de ces systèmes.

Épreuves pratiques. — Quant aux épreuves pratiques de Zoologie, les déterminations d'échantillons ont été généralement

bonnes, sans doute en raison de la liste autographiée qui a été publiée du minimum d'espèces que les candidats doivent connaître. Mais il est bien entendu que le jury n'entend pas se limiter à ce minimum : il se réserve de relever le niveau de cette épreuve. — Beaucoup de candidats ont paru peu exercés aux dissections. C'est un point sur lequel il est nécessaire d'appeler toute leur attention. — Pour les neuf candidats admissibles, les notes de cette épreuve ont été comprises entre 15 et 11.

Épreuves orales. — Les leçons de Zoologie ont permis de constater, chez la plupart des candidats, un ensemble de réelles connaissances, mais presque tous semblent plus préoccupés de faire preuve d'un savoir étendu que de grouper les faits qu'ils ont à exposer, avec cet art qui fait apparaître les liens des choses, qui met en lumière les points capitaux du sujet, les fixe dans l'esprit et sait les utiliser pour y rattacher les parties secondaires. Les leçons manquent trop de relief, tant au point de vue du plan, qu'au point de vue du débit, généralement nerveux et saccadé.

On ne saurait trop répéter que les leçons faites à l'agrégation sont, avant tout, des épreuves pédagogiques, où le professeur doit montrer qu'il est capable d'intéresser un auditoire, même en exposant des sujets arides ou difficiles. Une leçon ne porte de fruits que si elle a intéressé, et l'on ne s'intéresse qu'à ce qui est clair. — Deux leçons seulement ont obtenu la note 16 ; une, la note 15 ; deux, la note 14 ; les quatre autres, des notes inférieures.

Botanique.

Épreuves écrites. — La composition de botanique portait, comme celle de zoologie, sur un sujet absolument classique, la structure, le développement et le rôle de l'androcée. On a donc lieu de s'étonner que certaines copies (5 sur 21) n'aient fourni, sur un sujet développé dans tous les *Traité*s de botanique, que des notions vagues et insuffisantes. — Quant à la façon dont il convenait de développer ce sujet, les candidats devaient insister sur la structure et la physiologie du pollen, et mettre particulièrement en évidence les modifications du noyau pendant la formation du tube pollinique. Ces modifications sont d'autant plus importantes qu'elles permettent d'établir nettement les équivalences de l'élément mâle dans la série végétale. La plupart des candidats ont sacrifié ces parties délicates du sujet ; ils n'ont pas su mettre en relief l'intérêt des découvertes devenues classiques, sur la composition et la constance des segments chromatiques dans le noyau

générateur. — Enfin, quant à l'exposition elle-même, les défauts signalés dans la composition de zoologie se manifestent ici d'une manière non moins frappante : la plupart des candidats semblent plus préoccupés d'accumuler les faits que de montrer les liens qui les unissent ; le plus souvent même, ils ne résistent pas à la tentation d'allonger leur exposition, en y introduisant des faits complètement étrangers au sujet lui-même. La plupart des compositions, même des meilleures, sont des copies d'élèves, plutôt que des travaux de futurs professeurs. — Pour cette composition, trois candidats ont obtenu la note 15 ; six, des notes comprises entre 15 et 12 ; les autres n'ont eu que des notes sensiblement moindres.

La composition de *Méthode*, dont le sujet se rapportait à la botanique aussi bien qu'à la zoologie, a été appréciée plus haut.

Épreuves pratiques. — Les épreuves pratiques de botanique comportaient d'abord la détermination générique et spécifique d'un certain nombre de plantes. Cette détermination a été en général assez bonne ; pour quelques candidats même, cette partie des épreuves a été très satisfaisante. — La seconde série d'épreuves pratiques, portant sur une préparation anatomique avec dessins à l'appui, a présenté parfois, au contraire, une infériorité regrettable : c'est là un point sur lequel le Jury d'agrégation avait déjà insisté l'an dernier. La plupart des candidats admissibles semblent toujours ignorer l'emploi des réactifs colorants. On a lieu de s'étonner qu'un nombre d'entre eux ne parviennent pas, en quelques heures, à préparer des coupes convenables, à les analyser, à y reconnaître les divers éléments de manière à les représenter par un dessin. Sauf quelques exceptions, les dessins remis au jury sont faits d'après les souvenirs des candidats et non d'après les préparations elles-mêmes. — Sur les neuf candidats admissibles, deux ont obtenu pour ces épreuves pratiques la note 18 ; un, la note 17 ; un, la note 15 ; un, la note 13 ; les quatre autres, des notes inférieures à 11.

Épreuves orales. — La plupart des leçons de botanique n'ont été que passables. D'après les choix faits par les candidats admissibles, ces leçons se sont partagées, à peu près par moitié, en leçons improvisées et leçons préparées : les leçons improvisées ont été en général inférieures aux leçons préparées. — En particulier, celles qui ont porté sur des sujets d'anatomie végétale, comme le développement des Muscinées, le développement du sac embryonnaire, n'ont pas présenté l'intérêt qu'il eût été possible de leur donner, les candidats n'ayant pas su donner, aux parties délicates du sujet, le relief qui en fait toute la valeur. — La même remarque s'ap-

plique à une leçon préparée, sur la structure et le rôle du liber. — Par contre, les leçons sur certaines familles végétales, comme les Composées, les Oomycètes, les Renonculacées, ont été beaucoup plus satisfaisantes : dans les deux premières surtout, les détails ont été groupés de manière à faire ressortir les caractères généraux, et les applications ont été exposées dans la mesure qui convient à un enseignement élémentaire. — Dans la leçon de géographie botanique (leçon préparée), sur la distribution des plantes vasculaires en Europe, le jury a eu le regret de constater que le candidat semblait ignorer les grands faits sur lesquels il eût pu trouver des indications nettes et précises dans les ouvrages classiques où ces questions sont traitées. — Quant à la composition des leçons elles-mêmes, on ne peut que répéter ici ce qui a été dit à propos des compositions de zoologie : à très peu d'exceptions près, ce qui apparaît dans la plupart de ces leçons, ce sont des qualités d'élève laborieux et instruit, plutôt que de véritables qualités de professeur. — Sur les neuf leçons de botanique, deux ont obtenu la note 16 ; une, la note 15 ; une, la note 14 ; les autres notes ont été comprises entre 13 et 11.

Géologie.

Épreuve écrite. — La composition de géologie portait sur les nummulites, leurs caractères paléontologiques, la distribution géographique et géologique des terrains dans lesquels on les rencontre. — La partie paléontologique de la question a été généralement assez bien traitée ; la partie géologique l'a été d'une manière absolument défectueuse. Tous les candidats, à l'exception d'un seul, ont paru ignorer que les types classiques du terrain nummulitique sont particulièrement développés, en France, dans le bassin de la Méditerranée ; ils ont pris leurs exemples dans le bassin de Paris, où ces types sont à peine représentés. Il faut bien dire qu'il y a là une tendance générale, que le jury d'agrégation a déjà signalée à diverses reprises, et qui s'est manifestée, cette fois encore, d'une manière particulièrement frappante. Pendant longtemps, l'enseignement de la géologie, dans la plupart des Facultés de France, s'est borné à peu près exclusivement à l'étude du bassin de Paris. Ce bassin est, sans contredit, très intéressant par lui-même ; mais il est de si faible étendue, quand on le compare aux grands bassins géologiques, qu'on ne saurait trop réagir contre la tendance de la science française à en faire, pour ainsi dire, le centre des études géologiques. — Pour les compositions de géologie, une

seule copie a obtenu la note 16; une, la note 13; une, la note 12; une, la note 11; cinq, la note 10; les autres n'ont eu que des notes très faibles.

Épreuves pratiques. — Les épreuves pratiques de géologie ont présenté à peu près le même caractère que les années précédentes. La détermination des fossiles se fait bien; celle des roches est encore défectueuse, bien qu'il y ait sur ce point un progrès sensible. Les candidats commencent à mieux manier le microscope et à tirer parti des propriétés optiques des minéraux. Mais on n'arrivera jamais à obtenir, de ce côté, des épreuves complètement satisfaisantes, tant que les candidats ne seront pas en possession de connaissances plus sérieuses en Minéralogie. C'est là un point sur lequel le Rapport de l'an dernier insistait déjà d'une manière particulière: cette insuffisance doit être attribuée surtout à ce que, dans les épreuves de la licence ès sciences physiques, la minéralogie, annexée à la physique et à la chimie, est toujours considérée comme une sorte de hors-d'œuvre. Dans la préparation de cette licence, on n'attribue à la minéralogie qu'une importance secondaire, et la partie pratique est particulièrement négligée. Parmi les candidats de l'agrégation, il n'en est pas un qui soit capable de faire une détermination minéralogique sérieuse. Ce résultat est d'autant plus fâcheux, qu'il contraste avec ce qui a lieu dans les laboratoires allemands et autrichiens, où ces études sont l'objet d'un soin tout particulier. — Pour les épreuves pratiques de géologie, un seul candidat a obtenu la note 17; un, la note 15; un, la note 14; un, la note 12; cinq, des notes égales ou sensiblement inférieures à 10.

Épreuves orales. — Sous le rapport des leçons de géologie, les épreuves de cette année peuvent être considérées comme satisfaisantes, dans leur ensemble. Une note 18, deux notes 17, deux notes 14, deux notes 12, et deux notes inférieures à 10; ce sont là des résultats aussi bons qu'il est permis de l'exiger. — Les sujets tirés de la géologie régionale, qui effrayaient les candidats il y a quelques années, commencent à leur devenir familiers: il y a là un progrès indéniable. — Le jury a pu constater aussi que les candidats commencent à jeter les yeux sur les Traités de géologie publiés dans les langues étrangères: quand l'étude de ces langues sera devenue plus courante qu'elle ne l'est aujourd'hui, il n'est pas douteux qu'elle n'arrive à rendre les plus grands services à l'enseignement de la géologie. On ne saurait trop encourager les jeunes gens qui cultivent les sciences naturelles, à se perfectionner dans la connaissance de l'allemand et de l'anglais.

Enfin, la distribution de bourses de voyage, entre les licenciés ès sciences naturelles les plus distingués, ne constituerait-elle pas une heureuse innovation? Cette mesure serait, pour les études géologiques, ce que sont, pour les études zoologiques, les séjours dans les laboratoires maritimes dont les progrès vont en s'affirmant de jour en jour. Nous avons pu constater, cette année comme l'année dernière, la supériorité des leçons faites sur des sujets connus *de visu* par les candidats eux-mêmes.

Tels sont, monsieur le Ministre, les points principaux que le Jury d'agrégation des sciences naturelles croit devoir soumettre à votre haute appréciation. Les concours de cette agrégation, dont le premier remonte seulement au mois de juillet 1881, ont fait, pendant ces dix années, des progrès incontestables. Nul doute qu'ils ne soient appelés à en faire encore, avec de nouveaux efforts de la part des candidats, et, avec les encouragements qui ne peuvent manquer de leur être donnés.

Veuillez agréer, monsieur le Ministre, l'expression de mon dévouement et de mon profond respect,

L'Inspecteur général, Président du Jury d'agrégation,

E. FERNET.

EXTRAITS DU DISCOURS

DU

MINISTRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

AU BANQUET DES MAÎTRES RÉPÉTITEURS

Le discours du Ministre, sténographié par les soins de l'Association, ne nous était pas parvenu à temps pour le dernier numéro. Mais, comme ce discours a l'importance d'un manifeste, il nous a paru nécessaire d'en reproduire au moins les passages essentiels, qui ont été publiés très imparfaitement par les journaux quotidiens.

Votre président avait raison de le dire, la fête que nous célébrons aujourd'hui est une fête d'union et de concorde. C'est la fête de l'union de la grande famille universitaire. Le sentiment qui nous réunit ici est donc de ceux qui peuvent réjouir nos cœurs et donner confiance à nos esprits.

J'avoue qu'après un an passé au ministère de l'Instruction publique, c'est pour moi une grande joie que d'avoir vu cette réunion se réaliser; c'est pour moi une grande satisfaction de constater qu'un certain nombre de préventions, de difficultés, qui subsistaient encore il y a un an, sont tombées peu à peu, pour faire place à la confiance réciproque; que dis-je? à la certitude du succès de notre œuvre commune.

C'est un peu l'histoire de toutes les réformes. Au début, il peut sembler que ce sont certains intérêts personnels seulement qui sont en jeu; on commence, — c'est une question de tempérament, — par entendre les voix les plus aiguës, par voir s'agiter les bras les plus énergiques, quelquefois les moins réglés dans leurs mouvements; puis l'aspect des choses se modifie : là où n'apparaissaient tout d'abord que des questions d'intérêt personnel, on reconnaît bientôt les manifestations particulières et locales de certains intérêts généraux. Alors, peu à peu, c'est comme la voix du chœur antique, qui règle tout dès qu'elle se fait entendre : un grand mouvement général d'apaisement et de mise au point se produit, si bien qu'avec le temps les revendications personnelles sont oubliées; seule, la cause de la justice, la cause de l'intérêt général et supérieur a tout dominé, tout effacé, et, finalement, tout le monde se trouve rallié par cette cause et pour cette cause.

Eh bien! Messieurs, dans les réformes qui vous intéressent la même évolution s'est produite; la première période que j'appellerai, si vous voulez, la période critique — dans tous les sens du mot — est heureusement traversée et nous voici désormais dans la seconde, la période féconde, parce qu'elle est faite de vérité, de justice et de cordialité...

Depuis 1887, depuis ce décret qui a fait de vous des membres de l'enseignement public, on peut affirmer que chaque année a été marquée d'un ou de plusieurs pas en avant. Il fallait d'abord bien établir que vous n'étiez pas comme des étrangers dans ce grand corps universitaire : c'est l'objet essentiel du décret de 1887. A partir de ce moment, les conséquences logiques devaient se dégager, c'est-à-dire que de jour en jour on s'est efforcé de vous faire, au point de vue moral comme au point de vue matériel, une situation meilleure, et de jour en jour aussi on a dû vous demander un dévouement plus grand.

Le ministre énumère ensuite les réformes qui peuvent dès maintenant être réalisées.

D'abord la constitution d'un tableau d'ancienneté qui donnera à chacun le sentiment bien exact de la place qu'il occupe au milieu de ses collègues...

Il y a aussi la question de la rémunération des services extraordinaires. Lorsque vous serez chargés de la suppléance des professeurs, il est juste, dès l'instant qu'on vous demande une tâche qui n'est pas la vôtre, de reconnaître le service que vous aurez rendu...

Puis la question du logement à l'extérieur ; la Chambre nous a déjà donné un premier crédit bien insuffisant, destiné à allouer une indemnité de nourriture et de logement à un certain nombre de maîtres qui pourront dès lors vivre chez eux, dans leur intérieur.

Nous tâcherons par de savants aménagements de réserver une somme plus considérable que le crédit obtenu cette année, afin de pouvoir étendre plus largement le bénéfice de cette mesure.

Notre pensée serait que l'indemnité de nourriture et de logement qui permet la vie de famille soit donnée, après un certain nombre d'années de services, d'abord à tous les maîtres mariés, ensuite aux maîtres non mariés des lycées d'externes, dans la limite compatible avec les exigences du service, enfin à un nombre déterminé de suppléants dans les lycées d'internes...

En d'autres termes, nous avons deux soucis également importants : d'un côté, les nécessités du service ; d'un autre côté, l'intérêt légitime de serviteurs publics arrivés à l'âge d'homme, à une maturité véritable, qui sont fondés à demander que, dans les limites du service, leur liberté personnelle soit assurée.

Il va sans dire qu'en retour de toutes ces réformes nous avons quelque chose à vous demander... Nous vous demandons (et je suis certain, d'ailleurs, de traduire votre sentiment) un dévouement chaque jour plus grand à l'œuvre commune, nous vous demandons de vous associer plus complètement encore à l'œuvre administrative, pédagogique et morale de l'Université républicaine.

Permettez-moi de citer encore un nom, c'est celui d'un des vôtres, de M. Caste, qui vient de publier une brochure sur le rôle des maîtres répétiteurs...

M. Caste dit très justement : « Le répétiteur ne doit pas être un professeur de silence. » En effet, le répétiteur doit être associé aussi étroitement que possible à la direction intellectuelle et pédagogique donnée aux enfants par les professeurs ; il doit être associé également à la

direction morale des enfants, dont MM. les proviseurs, les censeurs, les surveillants généraux, tous les chefs d'établissements ont la haute responsabilité. Il doit être l'auxiliaire de l'administration et du professorat, du maître de l'instruction et du maître de l'éducation.

Les maîtres répétiteurs doivent être prêts dans les deux circonstances. Ils doivent être prêts non seulement à aider proviseurs et professeurs mais encore à faire ce que ceux-ci parfois ne peuvent pas faire eux-mêmes. C'est qu'en effet les maîtres répétiteurs assistent à toute la vie de l'élève, ils le suivent là où le professeur et le proviseur ne peuvent pas le suivre, non seulement à l'étude, mais dans la cour, aux récréations, à la promenade, dans ces moments où l'enfant — c'est encore une observation de M. Caste, que j'ai retenue, — est le plus complètement livré à lui-même, à l'instant où il n'est pas soumis à un travail intellectuel déterminé, mais livré à ses penchants et à ses instincts, où, de même que l'homme dans la société, il est remis à ses propres forces, à ses propres inclinations, où par conséquent, plus qu'à un autre moment, on peut savoir ce qu'il y a dans sa petite âme, ce qu'il est nécessaire de développer, de corriger et d'améliorer en lui.

C'est ce rôle d'auxiliaire du professeur, de l'éducateur, d'adjoint à la direction intellectuelle et morale de l'enfant, c'est ce rôle auquel nous vous convions en échange de ce que nous voulons faire pour vous. En vous traçant cette voie, je suis sûr non seulement d'obtenir votre adhésion, mais de répondre à un désir depuis longtemps existant dans vos esprits, car vous n'avez jamais séparé l'augmentation de votre situation matérielle de l'augmentation de vos devoirs.

Dans l'intérêt de la jeunesse, il faut que les enfants qui sortiront de vos mains soient vaillants, forts, contents d'avoir vécu la vie de l'Université, n'ayant aucun souvenir fâcheux de leur passé d'enfants, conservant toujours pour l'Université un sentiment de reconnaissance et d'amour, et désireux d'envoyer plus tard leurs fils prendre leur place sur les mêmes bancs.

Nous vous le demandons aussi dans l'intérêt de l'Université, car vous savez à quelles luttes sans cesse renaissantes elle est exposée. Il faut qu'on ne dise plus, comme on l'a fait à la Chambre dans une discussion récente — on n'a certes pas raison de tenir ce langage — mais il faut qu'on n'ose même plus dire que, dans l'Université, il existe je ne sais quelle inimitié entre l'élève et le maître.

Et quand vous aurez ainsi servi les intérêts de l'Université, fait sa réputation meilleure par votre travail chaque jour plus sérieux et plus consciencieux, vous aurez rendu service à la République elle-même.

La cause de l'Université et la cause de la République sont en effet inséparables, parce que l'Université, c'est l'asile et la forteresse de toutes les idées de liberté, parce que l'Université c'est la liberté de conscience et la liberté de pensée, c'est la liberté politique et civile, parce que l'Université, c'est la société moderne, c'est l'avenir.

L'UNIVERSITÉ RÉPUBLICAINE

Adr. Dupuy. — *L'État et l'Université, ou la vraie réforme de l'enseignement secondaire*, 1890, in-18.

L'Université de France, telle que l'avait conçue Napoléon I^{er}, devait être un instrument de gouvernement destiné à former des officiers et des fonctionnaires dévoués. Ce rôle imposé par son fondateur, l'Université a cherché à s'en affranchir; il lui semblait incompatible avec l'indépendance d'esprit et de caractère indispensable à une éducation libérale. Pendant un demi-siècle, elle a, par un effort à demi inconscient, travaillé à relâcher les liens qui l'unissaient à l'État; contribuant ainsi, sous les régimes de compression politique, à maintenir dans la nation des sentiments d'opposition démocratique et libérale.

Aujourd'hui que l'État à son tour est devenu libéral, l'Université doit-elle, pour opérer en pleine indépendance, continuer à s'écarter de lui? Ou doit-elle se rapprocher de lui pour collaborer à son œuvre d'éducation politique? Dans cette année, depuis qu'on a vu le régime républicain vainqueur des dernières résistances, la question a été posée souvent, mais à mots couverts. C'est un professeur de Paris, M. Adrien Dupuy, qui, le premier à notre connaissance, a abordé la question franchement et l'a traitée avec méthode. L'auteur de *L'État et l'Université* n'est pas de l'espèce de ces professeurs craintifs qui disent : « Moi, je ne m'occupe jamais de politique. » On peut ne pas partager les convictions de M. Dupuy, mais on sera certainement frappé de sa sincérité et intéressé par son ton vif et entraînant.

La thèse (1) est exposée hardiment, sans réticences ni sous-entendus. L'enseignement secondaire est le plus important de

(1) Il y a dans le livre de M. Dupuy beaucoup d'idées ingénieuses et neuves, quelques-unes à mon avis très discutables, sur les avantages de l'internat, les dangers de la pédagogie, la nécessité d'un enseignement français, la part à faire à la littérature du xix^e siècle, en particulier aux orateurs et aux journalistes, l'abus des documents et de l'étude du moyen âge, la portée philosophique de l'histoire, le danger des corporations et la décentralisation, la répartition des matières entre les professeurs d'histoire et de géographie, l'enseignement de l'histoire par monographies (en forme de digressions), l'enseignement de la psychologie par l'étude des moralistes, l'enseignement de la morale civique.

Je n'ai voulu exposer ici que la thèse fondamentale de l'ouvrage.

tous pour l'État puisqu'il « prépare la jeunesse cultivée à la vie publique. » Cet enseignement est disputé aujourd'hui entre les établissements de l'État et ceux du clergé. Les établissements publics ont perdu cette année un millier d'élèves, c'est le symptôme d'une perturbation. Le malaise ne doit être attribué ni à l'internat (que les familles françaises préfèrent à tout autre régime), ni au surmenage (car, loin d'avoir trop d'occupation, les élèves n'en ont pas assez). M. Dupuy cherche d'autres causes. L'enseignement secondaire n'est pas assez facilement accessible aux élèves sortis des écoles primaires. Le système d'instruction a été trop souvent remanié et sans tenir assez compte des réclamations en faveur de l'enseignement français. On a inquiété les parents en critiquant trop vivement l'internat des lycées et collèges, au contraire du clergé qui montre ce qui peut faire valoir ses établissements et cache ce qui peut leur nuire.

Mais ce qui a fait le plus de tort à l'Université c'est « la neutralité ou l'indifférence qu'on lui reproche de professer en matière politique. » Elle a partagé le sort, bon ou mauvais, de la République ; elle a été soutenue par les républicains, attaquée par leurs adversaires ; en cherchant à rester neutre, elle ne concilie pas ses ennemis et elle irrite ses amis. « Loin de gagner des élèves à ce jeu, elle en a déjà perdu. »

Quelle attitude doit donc prendre l'Université ? Elle doit « se proclamer exactement ce qu'elle est, c'est-à-dire l'État enseignant. » Par *État* M. Dupuy entend non le gouvernement (qui est seulement le mandataire de l'État), mais la nation, c'est-à-dire la « société laïque » issue de la Révolution. Cette société a pour devise : *Liberté, Égalité, Fraternité*. Elle a déjà conquis l'égalité et la liberté politiques. Reste la fraternité ; la troisième république travaille à l'établir. Dans sa marche en avant la société ne rencontre qu'un obstacle sérieux, « la faction cléricale » dont le but avoué est de remettre la France sous la domination du clergé. Cette faction n'est qu'une minorité ; la grande majorité des citoyens désire la paix et la liberté et n'admet d'autre règle politique que « la justice et la raison ». Un homme juste ne peut donc « se ranger que sous le drapeau de la société laïque. » Mais pour lutter contre des adversaires habiles et résolus la société a besoin de défenseurs fermes et convaincus qui sachent rester insensibles « aux gémissements hypocrites et aux sophismes d'un libéralisme menteur » et qui rendent le parti cléricale impuissant à nuire en lui enlevant l'occasion de mal faire. C'est à l'Université qu'il appartient de former ces protecteurs de la société laïque.

Il n'est pas besoin pour cela de mettre aucune entrave à la liberté, il suffit d'habituer les nouvelles générations à respecter les principes sur lesquels reposent la France, la société laïque, l'État, la République (car tout cela est désormais un et inséparable). Comment faire naître ce respect? Il ne s'agit pas de faire de la propagande ni de la polémique. Le public de l'extérieur a pu douter des sentiments de l'Université, en la voyant éviter avec soin le mot de république; mais il se rassurera s'il l'entend exprimer l'affection, le dévouement et la reconnaissance dont elle est pénétrée. Quant aux élèves, le premier devoir des professeurs est d'éviter les manifestations pessimistes, les paroles amères qui risquent de les décourager et de leur inspirer le mépris de leur temps. « La République a besoin d'hommes d'action, l'action est incompatible avec la défiance et le découragement. » Il faut au contraire leur faire aimer le monde où ils sont appelés à agir en leur montrant tout ce que notre temps a fait de grand et d'utile.

Parmi les enseignements que reçoivent les élèves, trois surtout paraissent à M. Dupuy particulièrement propres à former le citoyen; ce sont l'histoire littéraire, l'histoire et la philosophie. Ceux qui les enseignent doivent avoir à cœur de communiquer à leurs élèves la conviction que « rien ne peut légitimement s'opposer à la république » et que « le dévouement à la chose publique est la première des vertus. »

L'histoire littéraire à laquelle M. Dupuy voudrait faire une place plus large, peut contribuer à l'éducation; mais il faut rompre avec l'usage de ne considérer que la forme dans les œuvres des écrivains; c'est avant tout du sens et de la portée des idées qu'il faut s'occuper. Et pour juger la valeur d'une idée le professeur aura un criterium sûr, c'est l'esprit de l'État républicain qui est aussi celui de la raison et de la science; il lui suffit de se demander : « Cela est-il en harmonie avec les idées de la société laïque. » La doctrine de l'Université « se ramènera à ces quatre points : ne pas montrer un goût trop exclusif, tenir compte dans l'appréciation des belles œuvres des idées encore plus que du style, ne pas faire passer l'art avant la morale, placer au premier rang les auteurs qui ont le plus fait pour la raison et la justice », — ce qui conduit à assurer une large place aux écrivains du XIX^e siècle.

Le professeur d'histoire, dont le rôle consistera à laisser dans les esprits la conviction que le service de la société laïque doit être le but de tout bon Français, aura un criterium analogue. « Il mesurera les événements et les hommes au mal et au bien qu'ils auront pu faire, s'ils sont antérieurs à la Révolution, à l'émanci-

pation de la société laïque, et s'ils sont postérieurs, au développement de cette société. » Ainsi l'histoire de France deviendra un instrument d'éducation morale.

De même pour la philosophie, celle de l'État se résume en un mot, le progrès : « pourvu qu'on adhère au rationalisme » il se déclare satisfait. Ce qui lui importe, c'est la logique qui apprend à penser, la morale qui enseigne à se conduire. La métaphysique paraît à M. Dupuy une sorte de religion déplacée dans l'enseignement, et quant à la psychologie, il la méprise au point d'y voir surtout un art subtil et délicat et de vouloir l'enseigner par la lecture de Pascal et de La Bruyère. N'étant pas philosophe de profession, je n'ai aucun scrupule à avouer que les propositions de M. Dupuy en matière de philosophie me semblent contraires aux besoins de notre temps, où toute culture sociale et politique a pour fondement la psychologie.

L'enseignement de la philosophie ainsi réduit deviendrait surtout un enseignement moral et civique. Il serait étendu au delà des limites de la classe de philosophie et donnerait lieu à un cours de trois années, à raison d'une heure et demie au moins par semaine, ainsi réparties : en seconde la morale privée, en rhétorique la politique, en philosophie l'économie sociale. Ainsi on développerait la raison et on formerait le caractère des élèves, on les rendrait dévoués à la patrie et à la République.

Il est grand temps, déclare M. Dupuy, de donner à l'enseignement secondaire une direction plus républicaine. La France est dans une situation qui rappelle celle de 1789. « Il s'agissait alors de réformer l'État, il s'agit aujourd'hui de réformer la société. » La noblesse, pour s'être opposée à la réforme, a perdu l'influence. La bourgeoisie qui lui a succédé est jusqu'ici restée fidèle à l'esprit de la société laïque. Mais il faut, sous peine de déchoir, qu'elle sache faire des concessions à l'esprit nouveau. Si elle se refuse « à étudier notre organisation sociale pour en corriger les injustices », elle se suicide. La classe populaire qui lui succéderait gouvernerait sans doute avec probité et bon sens ; mais il serait à craindre qu'elle ne comprît pas la nécessité d'encourager l'art et la science et qu'elle ne supprimât « la dotation de l'esprit. » Il pourrait lui arriver aussi, et c'est sur cette perspective que M. Dupuy a voulu terminer son livre, de sacrifier l'esprit national à l'esprit humanitaire.

L'ouvrage aboutit ainsi à deux conclusions nettes : 1° L'intérêt de l'Université est de rendre son enseignement plus républicain pour satisfaire la grande masse de la nation qui est républicaine.

2° L'intérêt de la république et de la civilisation est de faire servir l'enseignement de l'histoire et de la philosophie à susciter chez les jeunes gens l'esprit républicain qui est l'esprit de raison et de liberté.

Je me bornerai à présenter deux objections.

Il est certain que la majorité des électeurs est républicaine : il est beaucoup moins certain que la majorité des familles de la bourgeoisie le soit aussi ; or ce n'est pas la nation, ce sont les familles qui choisissent entre les établissements de l'État et ceux du clergé ; ce sont elles qu'il s'agit de gagner. M. Dupuy raisonne ainsi : « Les ennemis de la république confieront toujours leurs fils au clergé, plutôt qu'aux professeurs de l'État, il n'y a aucun intérêt à les ménager. » On pourrait dire aussi justement : « Les parents républicains n'iront pas donner leurs fils au clergé parce que l'enseignement de l'État leur aura paru trop peu républicain, il n'est donc pas besoin de les ménager. » Les deux raisonnements se valent et aucun des deux ne tient compte de la situation vraie : beaucoup de familles de la bourgeoisie française sont indifférentes en politique, ou neutres, ou tiraillées entre un mari républicain et une femme dévouée au clergé. Ces familles-là ont peur des opinions tranchées, elles accepteront un enseignement neutre, elles repousseraient un enseignement républicain. Ce sont les hésitants que nous avons besoin de gagner ; ce n'est pas en les effarouchant que nous remplirons les établissements de l'État.

Enfin, si nous devons préférer le régime républicain parce qu'il est le plus favorable à la civilisation, — ce que je crois volontiers — il faut que l'éducation républicaine ne rende pas les Français de l'avenir incapables de comprendre l'art et la science. L'art est la recherche désintéressée des belles formes. La science, même la plus humble, même l'histoire, est la recherche désintéressée de la vérité. Faire de l'art et de la science des instruments de propagande — fût-ce de propagande républicaine — c'est leur enlever leur caractère désintéressé et les amoindrir autant que pourrait le faire le gouvernement des paysans et des ouvriers dont M. Dupuy redouterait l'avènement.

Ch. SEIGNOBOS.

CHRONIQUE

PARIS

Les promotions. — Les recteurs sont convoqués pour le 15 mars au sujet du travail des promotions.

Les directions d'études. — Le banquet offert au Ministre par l'Association des maîtres répétiteurs et le discours prononcé par le Ministre ont attiré l'attention sur la réorganisation du système de surveillance dans les études. La *Revue de l'enseignement secondaire* (n° du 12 février) rappelle le projet de M. Perdoux, proviseur au lycée de Brest, dont elle avait inséré un mémoire en mars 1890. La *Réforme universitaire* (n° du 1^{er} mars) consacre un article très pénétrant à discuter le projet de M. Perdoux et le commencement d'exécution qu'il a reçu au lycée de Brest par la création des directions d'études.

Nous avons reçu à ce sujet deux communications fort intéressantes, l'une du proviseur de Lille, l'autre de M. Perdoux lui-même. Nous regrettons vivement que des engagements antérieurs nous obligent à en ajourner la publication.

DÉPARTEMENTS

Maubeuge. — Le conseil municipal a voté, le 16 décembre dernier, le crédit de 10 000 francs que demandaient les industriels comme condition préalable de leur concours. — Le ministre a donné, le 5 février, son approbation au projet, à condition que l'État n'aurait pas à intervenir dans les dépenses, et que les élèves des écoles publiques qui pourraient être admis à suivre les cours seraient âgés d'au moins treize ans et munis du certificat d'études primaires. — La création de cours d'ajustage, modelage et menuiserie a été accueillie avec faveur par les industriels du bassin de Maubeuge (Maubeuge, Sous-le-Bois, Ferrière-la-Grande et Hautmont). On pense recueillir au moins 8 000 francs de souscriptions. — Les locaux nécessaires à l'installation existent; on pourra donc acheter, pour commencer, des appareils et outils pour une somme de 18 000 francs. Un moteur à gaz actionnera les machines-outils.

Les cours commenceront à la rentrée de Pâques; ils seront dirigés par un ancien élève de l'École des Arts-et-Métiers de Châlons, qui est en même temps un professeur de dessin distingué. Il aura sous ses ordres des contremaîtres spéciaux pour l'ajustage et la menuiserie.

Le Gérant : ARMAND COLIN.

BULLETIN UNIVERSITAIRE

DE

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

LES EXERCICES PHYSIQUES

ET

LES JEUX AU LYCÉE DE LONS-LE-SAULNIER

Nous publions ici des renseignements recueillis de bonne source sur les divertissements et les exercices physiques introduits au lycée de Lons-le-Saulnier.

« Dans leur cour vaste et si bien disposée pour les jeux, les promenades monotones de nos grands élèves semblaient un véritable contre-sens. Ils l'ont compris eux-mêmes et montrent maintenant, pour les exercices corporels, un enthousiasme dont on ne les aurait pas crus capables. Moyennant une faible cotisation, ils ont pu se procurer un certain nombre de jeux, quilles, barrette, gouret, thèque, tambourin, et leur cour, jadis morne et silencieuse, est devenue maintenant bruyante et animée. Le désordre n'y règne pas pour autant, car ils ont constitué une association, et ont nommé un capitaine auquel ils ont promis d'obéir, qui règle leurs jeux, et qui, chose heureuse à constater, réprime sévèrement tous les écarts de langage.

« Nos moyens et nos petits, ayant moins d'argent de poche que leurs aînés, n'ont pu jusqu'à présent imiter leur exemple. Mais, grâce à une petite allocation promise par le recteur, ils n'auront bientôt plus rien à leur envier. En attendant, le lycée a mis à leur disposition deux jeux de quilles.

« Le patinage et les glissades, auxquels se prêtent si bien nos grandes cours, ont eu beaucoup de succès pendant la longue durée du dernier hiver.

« Dès que la belle saison sera revenue, nos élèves feront, dans les environs si charmants de notre ville, des promenades militaires, des excursions, où ils seront accompagnés par le professeur d'histoire naturelle, et où ils pourront, tout en respirant le grand air, prendre sur les lieux mêmes des leçons de géologie et de botanique plus attrayantes

et tout aussi profitables que celles qui se font entre les quatre murs d'une classe.

« Mais les exercices du corps n'ont pas fait oublier les plaisirs de l'esprit. La musique est fort en honneur dans notre lycée. Aussi le professeur de chant n'a-t-il pas eu de peine à organiser une chorale fort nombreuse et où ne sont entrés pourtant que les élèves de bonne volonté. Un autre collègue, M. Monot, professeur de troisième, a constitué en peu de temps un petit orchestre de 17 musiciens qu'il dirige avec autant de zèle que de talent. Dans une matinée donnée au lycée un des derniers dimanches de décembre 1890, nos élèves et leurs parents ont vivement applaudi ces deux jeunes sociétés, et leur succès les a si fort encouragées qu'elles ont promis de se faire entendre une ou deux fois encore avant la fin de l'année scolaire. Les professeurs, comme il est naturel, avaient été invités, et ils ont tenu à se rendre en nombre à cette matinée, montrant ainsi l'intérêt qu'ils portent aux réunions de ce genre, qui font sur l'esprit des élèves une excellente impression et ne peuvent qu'affermir encore et rendre durable la bonne harmonie qui règne entre administrateurs, professeurs et élèves. »

NOTES D'UN PROFESSEUR DE SECONDE

SUR LES EXERCICES SUPPLÉMENTAIRES

Vous me demandez quels sont, dans la classe de seconde du lycée, les résultats de la nouvelle organisation du travail. Depuis trois mois que nous dirigeons en étude nos élèves et que nous nous occupons d'eux en dehors des classes, d'une façon régulière et suivie, nous avons pu constater déjà les avantages du nouveau régime.

M. le Proviseur a tenu à nous laisser, dès le premier jour, la plus grande liberté et nous a donné, pour la direction générale du travail et l'esprit dans lequel l'expérience devait être tentée, les plus sages et les plus utiles avis; mais dans la distribution du temps (9 h 1/4 par semaine en seconde), dans le choix des heures et des matières, nous avons eu la plus complète initiative.

Trois systèmes se présentaient : nous pouvions aller dans les études, contrôler le travail des internes et des demi-pensionnaires, aider ceux qui paraîtraient embarrassés, donner ici un conseil, là un encouragement, ou même réveiller, par d'affectueux reproches, une attention trop endormie. Nous pouvions aussi faire venir en classe, séparément, les plus faibles d'entre eux, devenir pour l'instant leurs précepteurs, feuilleter avec eux la grammaire et le dic-

tionnaire, et remplacer dans une faible mesure les leçons particulières. Nous pouvions enfin faire de ces travaux dirigés une classe plus libre, une conférence où l'enseignement, tout en devenant plus intime, resterait toujours collectif.

Je me suis vite convaincu que, pour la classe de seconde, les trois méthodes étaient bonnes, à condition d'être appliquées simultanément, chacune pour un objet différent.

La présence du professeur en étude deviendrait, si elle était trop fréquente, plus nuisible qu'utile : il est difficile de donner des conseils à un élève sans déranger son voisin ; on risque en outre de lui enlever son initiative et de l'habituer à compter sur une aide, à l'attendre ou à l'appeler. Mais il est bon qu'environ une fois par semaine le professeur vienne dans l'étude se rendre compte de la manière dont les cahiers sont tenus, dont les notes sont prises, voir si l'élève fait à temps telle ou telle préparation, tel ou tel devoir, et sait régler son travail, apprendre à travailler, contracter de bonne heure l'habitude de la réflexion, de l'ordre et de la méthode ; n'est-ce pas là le principal objet des études classiques ? L'élève n'y arrivait qu'imparfaitement en classe ; quelques intelligences d'élite réussissaient seules à trouver, livrées à elles-mêmes, leur règle et leur méthode. Mon premier soin a donc été de prendre la direction de l'étude, d'indiquer, sans forcer personne, un plan général de travail où je faisais une part proportionnelle aux différents exercices. Je me suis attaché à montrer l'importance de cette discipline morale, la nécessité de faire chaque chose à temps, et d'être toujours en avance pour être toujours en règle. J'ai discuté avec les élèves, j'ai sollicité leurs observations, j'en ai admis quelques-unes, et ce n'est que de l'avis de tous et du consentement général, lorsque notre plan a été reconnu le seul praticable, que nous l'avons adopté. Je suis venu ensuite en étude les aider à faire chaque travail, au jour dit ; les empêcher de sacrifier un devoir ou une préparation ; leur montrer que les heures s'allongent quand on sait les employer, prenant ainsi au pied de la lettre mon rôle de « directeur d'étude ». Ces visites m'ont permis, en outre, de m'entendre avec mes excellents collègues, les maîtres répétiteurs, et d'échanger avec eux mon opinion sur les élèves ; j'ai reçu d'eux, plus d'une fois, des avis utiles et de précieux renseignements ; je leur ai donné à mon tour une idée du travail de ma classe, de la manière dont je désirais qu'il fût prolongé en étude. Leur zèle, leur amabilité et leur grande complaisance m'ont rendu ces démarches aussi faciles qu'agréables.

Voici le plan de travail :

LEÇONS ET PRÉPARATIONS D'AUTEURS

Études : de 6 h. 1/2 à 7 h. 1/2. De 8 h. à 8 h. 1/2 du matin.
de 1 h. 1/2 à 2 h. De 7 h. à 7 h. 1/2 du soir.

Devoirs : études : de 10 h. 1/2 à midi. De 4 h. 1/2 à 7 h. du soir ou de 5 h. à 7 h. 1/2.

Lundi. Version latine.

Mardi. Allemand, mathématiques, plan du devoir français.

Mercredi. Devoir français.

Jeudi. Id. Histoire et géographie.

Vendredi. Allemand, version grecque ou thème grec.

Samedi. Thème latin.

Lectures : (surtout sur la leçon de littérature du samedi), à la fin des études, lorsque les devoirs sont terminés ou dans les études que rend libres un devoir éventuellement supprimé.

Mais là doit se borner, je crois, pour la classe de seconde, pour des élèves dont quelques-uns sont déjà presque des hommes, l'intervention du professeur dans l'étude. Je préfère généralement les prendre dans ma classe, soit isolément, soit par groupes, soit tous ensemble.

La direction individuelle, qui serait certainement la meilleure, est malheureusement presque impossible. Il m'est arrivé plusieurs fois de prendre à part tel ou tel des plus faibles, de recommencer avec lui une explication mal suivie ou une correction mal comprise. Mais, même dans une classe de 13 élèves, on ne peut, avec 3 h. 1/2 par semaine, s'occuper ainsi régulièrement d'un ou deux d'entre eux.

C'est donc par groupes de trois ou quatre que je me suis décidé à prendre, soit les plus faibles, soit les plus forts.

Les élèves moyens ou faibles font devant moi un de leurs devoirs, généralement la version latine; nous cherchons ensemble la construction des phrases; ils s'appliquent à comprendre le texte avant de le traduire, à l'aide des règles, des formes et des tournures; ils ne procèdent plus autant au hasard, soit pour trouver le sens, soit pour l'exprimer. Souvent aussi je prends avec eux le texte de la prochaine préparation; ils notent sur un cahier spécial la liste des mots invariables et des verbes irréguliers; ils y ajoutent, chemin faisant, quelques remarques de syntaxe; ils travaillent comme en étude; je me contente de les suivre et de les diriger.

Avec les premiers de la classe, la conférence devient plus intéressante, plus vivante. Nous reprenons ensemble un texte un peu trop vite expliqué; nous examinons de plus près le sens des termes et le choix des tournures. Remarques littéraires ou grammaticales,

comparaisons, réflexions morales, tout est admis, pourvu qu'on soit sérieux et que l'impression soit personnelle et sincère. Souvent une conversation s'engage (digression bien excusable!) sur l'art d'observer, de parler ou d'écrire. Un jour nous cherchons comment on doit prendre des notes, non plus en élève qui écrit au hasard des phrases toutes faites sur un cahier, mais en homme qui cherche à classer ses connaissances, à se faire pour la vie une sorte de cadre que les études postérieures viendront élargir et remplir. Une autre fois, nous apprenons à préparer et à composer une leçon; nous voyons comment on doit lire et analyser les textes, résumer les principales idées, les exprimer sous une forme concise et claire, dans un ordre naturel, sur les notes très courtes qui soutiennent l'improvisation. Nous citons des exemples, anciens ou récents, familiers ou célèbres; nous causons en toute liberté, et chacun dit franchement ce qu'il pense.

C'est un travail analogue, mais sur d'autres matières, abordables au plus grand nombre, que je fais avec toute la classe. Nous traduisons un thème oral, et nous cherchons à construire le plan du devoir français : nous nous plaçons devant la matière sèche et nue; les élèves sont amenés à voir que la stérilité apparente de leur imagination n'est que du désordre inconscient; ils trouvent d'eux-mêmes les principales idées, rejettent les idées accessoires, et discutent, en donnant leur raison, l'ordre dans lequel nous devons disposer les développements. Le petit nombre des élèves et la douceur du caractère savoisien me permettent de donner le plus souvent à ces conférences le caractère d'une causerie aimable; souvent une digression nous amène à traiter une question littéraire ou historique, voire même un point de morale; une lecture, une réflexion un peu générale ou un conseil pratique, quelquefois une plaisanterie terminant la conversation.

Telle est la manière dont j'ai cru pouvoir entendre mon rôle de « directeur d'étude ». Les élèves, de leur côté, se sont bien prêtés à cette expérience; ils se sont montrés dociles et même empressés; nous ne pouvons que nous louer de leur bonne volonté.

Et pourtant, après trois mois passés, les résultats n'ont pas encore, autant que nous l'espérions, répondu à nos efforts.

Ce n'est pas que certains élèves n'en aient largement profité. Sur les 13 élèves de ma classe, un, parmi les plus faibles, trois, parmi les plus forts, ont fait de rapides et frappants progrès. Le premier avait été en troisième régulièrement mal placé; il s'est mis, cette année, énergiquement au travail, dès qu'il s'est vu remarqué et encouragé; il constate lui-même des progrès qui l'en-

gagent à en accomplir d'autres; il me prouve tous les jours les résultats excellents que peut avoir pour un élève médiocre, mais bien disposé, la direction pratique du travail. Les trois premiers de la classe, très bien guidés l'an dernier, habitués depuis longtemps à travailler avec intelligence, se sont trouvés dans des conditions plus favorables encore : la direction pratique du travail, loin de les habituer à compter sur une aide étrangère, a achevé d'éveiller leur intelligence et de stimuler leur initiative. Leurs notes, bien prises, en classe ou au cours de leurs lectures, leurs réflexions, la manière même dont ils font leurs devoirs ou récitent leurs leçons, tout m'a montré que la réforme avait été, pour eux, très profitable.

Malheureusement, je ne puis en dire autant de plusieurs de leurs camarades. Les plus faibles, dont je m'occupe particulièrement, presque uniquement depuis un mois, ne paraissent pas encore devoir changer d'habitudes.

La cause en est, pour quelques-uns, une paresse invétérée; pour d'autres, une légèreté presque incurable qui les empêche de fixer deux minutes leur attention sur un texte ou sur une idée. Pour ceux-là, trois mois ne suffisent évidemment pas; il faut attendre; ils portent le poids trop lourd de longues années d'oisiveté.

Mais il en est d'autres, moins faibles, plus travailleurs, qui sembleraient devoir faire des progrès plus rapides; ils comprennent assez facilement, ils ont quelques connaissances, savent à peu près la grammaire. Et cependant, ils se plaignent d'être toujours en retard, de ne pouvoir soigner leurs devoirs, d'être obligés surtout de négliger les préparations d'auteurs, complément si nécessaire des travaux écrits. Après avoir encouragé, grondé, usé de tous les moyens, sauf de la punition qui n'aurait pu que les rebuter, j'ai fini par reconnaître que le temps leur faisait matériellement défaut. Celui dont les progrès m'ont si vivement frappé est un externe, qui dispose de toutes ses journées, et dont j'ai même dû modérer, dans l'intérêt de sa santé, la trop vive ardeur. Ceux qui n'ont pu l'imiter encore sont des internes : le grand nombre des matières, le morcellement des études, le peu de durée de la plupart d'entre elles, la fréquence et l'inégalité des différentes conférences les condamnent à ne jamais prolonger un effort. Les bons élèves savent tirer parti de toutes les minutes : le même temps ne suffit pas aux médiocres qui, une fois en retard, n'arrivent pas à se rattraper. Le plan de travail que je leur ai donné, que les plus forts suivent, ne peut leur servir : le temps est si parcimonieusement mesuré, nous avons eu tant de mal à faire

tout tenir dans des limites étroites, que le moindre accident, que deux heures de retard sur un devoir un peu difficile font crouler tout l'édifice.

Voilà, je crois, avec la nature apathique ou distraite de tant d'élèves, avec le peu de durée de la période écoulée, avec les vieilles habitudes, si longues à déraciner, la raison pour laquelle les exercices pratiques, excellents par eux-mêmes, n'ont pas encore donné tous les résultats que nous sommes en droit d'en attendre. Peut-être aussi, malgré notre vif désir de réussir pleinement dans notre grande et belle tâche, n'avons-nous pas eu dès le début toute l'expérience nécessaire. Des tâtonnements inévitables ont eu lieu au commencement; il est certain que, maintenant, connaissant mieux les élèves, plus sûrs de nos méthodes, aidés des conseils que nous demandons, nous réussirons mieux que dans les premiers mois; quelques élèves nous ont montré que la réforme était bonne et utile, bien plus, qu'elle était pratique; d'autres les suivront, j'en ai la confiance.

Il est au moins un résultat que nous pouvons dès aujourd'hui considérer comme acquis, parce qu'il ne dépend ni du temps, ni des conditions extérieures, parce qu'il suffit, pour l'obtenir, d'aimer son métier et de le faire aimer. C'est la grande influence que ces conférences presque quotidiennes nous permettent de prendre sur les élèves; c'est l'attachement réel que la plupart nous témoignent, c'est aussi l'intérêt plus vif que nous leur portons forcément. Il s'établit entre le professeur et les élèves, dans cet échange de réflexions et de pensées, dans ces entretiens plus libres qu'ils ne sauraient l'être en classe, des liens plus affectueux. Les élèves continuent à respecter dans leur maître l'intelligence, le savoir et l'expérience; ils apprennent de plus à l'estimer comme un homme bon et dévoué, à l'aimer avec reconnaissance comme un ami plus âgé.

Cette affection reconnaissante, que nos élèves ont saisi plusieurs fois l'occasion de nous témoigner, est certainement, une des plus douces récompenses que nous puissions recevoir. Elle nous donne aussi l'espoir que, malgré les peines du début, nous n'en resterons pas là. Les élèves savent désormais comment ils doivent travailler; ils voient mieux l'intérêt et le but de leurs études; ils en découvrent l'importance morale, autant et plus encore que l'importance intellectuelle. Quelques-uns nous ont prouvé qu'ils nous comprenaient, qu'ils seraient des hommes, des hommes instruits et bons...

LE NOM DE L' " ENSEIGNEMENT SPÉCIAL "

L'enseignement secondaire spécial, fondé sur l'étude des sciences et des humanités modernes, portera plus aisément tous ses fruits quand il aura enfin reçu un nom qui lui soit propre, et ne laisse plus pour personne subsister d'équivoque sur son but et son caractère, tant de fois déjà définis.

Il suffit de parcourir rapidement son histoire pour reconnaître que le titre de « spécial » lui a toujours été donné comme provisoirement et faute de mieux.

Le mot « spécial » attribué à un enseignement particulier paraît pour la première fois dans un document officiel en 1821. Sur l'initiative du baron Cuvier, alors président par intérim du Conseil royal de l'instruction publique, il est décidé que les élèves pourront, au sortir de la troisième, entrer dans *un cours spécial*. On instituait ainsi, à côté de l'enseignement classique proprement dit, des cours destinés aux élèves pour qui l'enseignement primaire était insuffisant et l'enseignement gréco-latin inutile. Ils y recevraient une instruction générale qui, au lieu de les en détourner, les préparerait aux professions agricoles, industrielles et commerciales.

Ce système d'instruction existait déjà : sa nécessité avait été constatée par un décret de la Convention (15 sept. 1793) par lequel étaient établis trois degrés progressifs d'instruction : « le premier, pour les connaissances indispensables aux artistes et ouvriers de tous genres ; le second, pour les connaissances ultérieures, nécessaires à ceux qui se destinent aux autres professions de la société, et le troisième, pour les objets d'instruction dont l'étude difficile n'est pas à la portée de tous les hommes ».

Le décret du 7 ventôse an III avait fondé les écoles centrales qui devaient donner ce second degré d'instruction et dans lesquelles, sur quatorze professeurs, deux étaient chargés des belles-lettres et des langues anciennes. Mais les partisans exclusifs du grec et du latin conçurent dès ce moment l'idée fausse que le nouvel enseignement serait l'adversaire des études anciennes et, par leur influence, un décret du 11 floréal an X restreignait les programmes des écoles centrales, lesquelles furent supprimées le 17 mars 1808, le jour

même où M. de Fontanes était nommé grand maître de l'Université impériale.

Cependant la nécessité d'un enseignement général, approprié aux besoins de la société moderne, subsistait toujours, les familles le réclamaient et c'était pour leur donner satisfaction que Cuvier ouvrait, en 1821, les *cours spéciaux*.

Ils répondaient si bien aux désirs des parents qui voulaient que leurs enfants, sans renoncer à l'agriculture, à l'industrie ou au commerce, reçussent une instruction capable d'élever et d'étendre leurs idées, qu'en 1829, M. de Vatimesnil étant ministre de l'instruction publique et grand maître de l'Université, les collèges de plusieurs villes, Nancy et Rouen en tête, sont autorisés « à créer des sections particulières d'élèves qui devaient étudier d'une manière *spéciale* les sciences et leur application à l'industrie, les langues modernes, la théorie du commerce ». L'article 19 de l'ordonnance du 26 mars 1829 autorise « tout chef d'institution ou maître de pension à joindre à l'*enseignement dit ordinaire* le genre d'instruction qui convenait plus particulièrement aux professions industrielles et manufacturières. Les élèves qui suivront les cours *spécialement* destinés aux professions industrielles et manufacturières seront dispensés de suivre les classes dans les collèges, soit royaux, soit communaux ».

On voit comment le nouvel enseignement se propage sans pourtant recevoir une désignation propre : on parle bien de *cours spéciaux*, *spécialement* organisés, d'élèves qui étudieront d'une manière *spéciale*, mais tandis que l'*enseignement dit ordinaire* conserve son nom, l'enseignement qui grandit à côté de lui ne trouve pas encore le sien : on semble craindre toujours qu'il ne soit considéré non pas comme un émule, mais comme un rival.

Cependant l'opinion publique s'en préoccupe assez vivement pour que des hommes tels que Victor Cousin et Saint-Marc-Girardin soient chargés d'aller étudier à l'étranger l'organisation et les méthodes d'enseignements similaires. Loin de les combattre, ces humanistes illustres, lumières de l'Université, reviennent de leurs missions convaincus qu'il est urgent d'organiser en France un enseignement, que Saint-Marc-Girardin appellera *intermédiaire*, en déclarant, dès 1839, que chez nous « on n'enseigne pas trop de latin à ceux qui en ont besoin, mais on enseigne le latin à trop de jeunes gens qui n'en ont pas besoin (1) ».

(1) SAINT-MARC-GIRARDIN, *De l'instruction intermédiaire en Allemagne*, p. 381.

Le 27 janvier 1839, une ordonnance royale, rendue sur la proposition de M. de Salvandy, permettait « d'établir sur les fonds de l'État des chaires soit d'histoire, soit de mathématiques, soit de diverses branches d'*instruction professionnelle*, dans tout collège communal où les traitements étaient conformes à certaines règles. Ce sera un moyen de donner à l'instruction *secondaire* le caractère de *spécialité* qui est réclamé par les besoins de la société ».

Ainsi le nouvel enseignement reçoit un caractère de *spécialité*, mais on entend bien aussi lui conserver son caractère d'instruction *secondaire*, c'est-à-dire générale. Sur ce point, tout le monde est d'accord; sur la dénomination à lui donner, les avis sont encore partagés. Le mot *professionnel* est souvent prononcé et l'on parait se demander s'il ne conviendrait pas mieux que ce terme de *spécial* qui continue à ne satisfaire personne. Les cours spéciaux annexés aux collèges portent des noms différents, par exemple : *École spéciale d'industrie maritime et commerciale, annexée au collège de La Rochelle; Cours préparatoires, annexés au collège de Lorient; Cours de commerce, annexés au collège de Rouen, etc...* En 1844, on parle des *Écoles supérieures universitaires*. Sous leurs divers noms, ces cours restaient consignés en dehors des collèges où se cantonnait l'enseignement gréco-latin. Ce fut M. de Salvandy qui leur en ouvrit la porte, qui donna pour la première fois à cet enseignement une organisation régulière et une place déterminée dans les établissements jusque-là réservés presque exclusivement à l'étude des langues anciennes. C'est lui aussi qui lui attribua officiellement le nom d'*Enseignement spécial*.

Le titre II du statut du 5 mars 1847 est intitulé : *Enseignement spécial*, et l'article 7 est ainsi conçu : « Dans tous les collèges royaux et communaux, à partir de l'année scolaire de 1847-1848, il sera créé un *enseignement spécial, distinct de l'enseignement littéraire et parallèle à cet enseignement.* »

C'est la reconnaissance officielle d'un enseignement parallèle à l'enseignement littéraire, et donné à côté de lui dans les établissements d'enseignement *secondaire*, c'est-à-dire classique.

Il devait comprendre trois années et, dès le 22 septembre 1847, on publiait le programme de la première année.

La révolution de 1830 n'avait pas interrompu les progrès accomplis par l'enseignement nouveau depuis 1821; la révolution de 1848 et même les journées de Juin n'empêchèrent point le ministère de l'instruction publique de continuer l'œuvre de M. de Salvandy. Les bureaux travaillaient toujours.

Le 7 octobre 1848, un arrêté de M. Vaulabelle, ministre de l'instruction publique, fixait les programmes des trois années de l'*enseignement spécial* établi dans les lycées et collèges.

Comme si ces programmes avaient dû être, à cause des événements, trop vite rédigés, ils furent aussitôt révisés et, le 17 septembre 1849, un arrêté de M. Lanjuinais, ministre de l'agriculture et du commerce chargé par intérim de l'instruction publique, fixait de nouveau le *programme des trois années de l'enseignement spécial établi dans les lycées et collèges*.

Ce programme ne diffère que par quelques détails de ceux du 7 octobre 1848. Il considère si bien l'enseignement spécial comme un enseignement secondaire que l'étude du latin est prescrite dans la première et la seconde année. La langue et la littérature française, les langues vivantes doivent être étudiées dans les trois années et si l'on insiste sur la nécessité d'exercer les élèves à la connaissance du langage usuel on prescrit cependant qu'en troisième année « l'enseignement des langues, en continuant d'être théorique et pratique à la fois, sera plus littéraire que celui des années précédentes ».

Cette fois l'enseignement spécial semblait être définitivement fondé. Son utilité et même son succès avaient été proclamés par les considérants de l'arrêté du 17 septembre 1849 :

« Considérant la haute utilité de cet enseignement institué pour les élèves des collèges qui se destinent à la pratique de l'agriculture, de l'industrie, du commerce et des arts ;

« Considérant les résultats obtenus depuis deux années dans les établissements de l'État où il a été mis en exercice ;

« Voulant lui donner une application aussi étendue que le comportent les besoins du pays, et l'entourer de toutes les garanties qu'il importe aux familles d'y trouver.

Survient la loi du 15 mars 1850 : l'enseignement spécial y est si bien oublié que son nom même ne figure dans aucun de ses articles. On y trouve, il est vrai, la mention de l'enseignement *professionnel* (Tit. III, art. 62, § 4). Le ministre, sur l'avis du conseil, instituera des juges *spéciaux* pour l'enseignement professionnel. Mais, en lisant la discussion très intéressante à laquelle donne lieu ce paragraphe, on voit avec étonnement remettre *de plano* en question le principe même de l'organisation d'un enseignement nouveau. L'on n'est même plus d'accord sur le nom qu'il faudrait, le cas échéant, lui donner ; les uns tiennent pour *spécial* sans grande conviction, les autres pour *professionnel*, et c'est ce dernier qui

l'emporte. La loi de 1850 n'en avait pas moins porté un coup funeste à l'œuvre de M. de Salvandy : elle supprimait, autant qu'il dépendait d'elle, l'enseignement spécial aussi bien que les écoles primaires supérieures.

L'opinion publique en montra quelque impatience. Pour la calmer on employa le procédé ordinaire : on nomma une commission. M. Thénard avait contresigné, comme chancelier de l'Université, l'arrêté qui établissait, le 17 septembre 1849, le programme de l'*enseignement spécial*. Le 4 juin 1850, moins d'un an après, il était nommé président d'une commission chargée « de *préparer l'organisation* de l'enseignement *spécial* ou professionnel ». On attendait encore le résultat de ses délibérations quand, le 10 avril 1852, la *bifurcation* partagea tous les élèves entre les classes de lettres et les classes de sciences, sans plus se préoccuper de l'enseignement spécial ou professionnel.

Cependant il s'obstinait à vivre. Nombre de familles tenaient toujours à mettre pendant quelques années leurs fils dans les lycées ou collèges et, sans leur faire apprendre le grec ou le latin, à leur faire donner pourtant un enseignement d'ordre plus général et plus élevé que l'enseignement primaire. Sous des noms divers, les cours spéciaux ne cessaient pas d'être fréquentés. Ils existaient dans 64 de nos lycées sur 74, dans presque tous les collèges communaux : on avait pris l'habitude de les confondre sous le nom de cours d'enseignement *professionnel* et l'opinion publique ne se lassait pas de les encourager.

Quand le ministre de l'instruction publique, M. Rouland, fut ainsi amené à reprendre l'œuvre interrompue par la loi de 1850 et la bifurcation de 1852, on ne voulait plus voir reparaitre le terme d'enseignement *spécial*, tant de fois déjà critiqué : la Commission présidée par M. Dumas était chargée d'une enquête sur l'*enseignement professionnel*. Le rapport qu'elle rédigea était intitulé : Rapport à l'Empereur sur l'*enseignement professionnel*. Ce rapport est daté du 22 juin 1863. Le lendemain, 23 juin 1863, M. Duruy était nommé ministre de l'instruction publique.

Son premier soin fut de s'appliquer à continuer l'œuvre entreprise par M. Rouland. Une commission reprit, pour les développer, les programmes de 1849 : le latin était supprimé, mais la durée des cours était portée de trois à quatre années et il était entendu que, « pour combattre le préjugé contre l'enseignement pratique, on mettrait les deux enseignements sur le même pied ». On n'osait pourtant pas encore leur donner à tous deux le nom d'enseignement classique : la circulaire adressée par M. Duruy

aux recteurs, le 2 octobre 1863, pour leur demander de mettre à l'essai les nouveaux programmes, a pour titre : *Circulaire relative à l'enseignement professionnel*. Ainsi, à ce moment encore, on avait renoncé au terme *spécial*.

Professionnel convenait-il mieux pour un enseignement dont M. Duruy disait, dans cette même circulaire : « Nous excluons de nos écoles nouvelles les exercices d'atelier, parce que l'administration de l'instruction nationale n'est pas celle des travaux publics ; elle ne fait pas des mécaniciens, des mineurs, des contremaitres.... l'Université a son rôle dans cette *éducation de l'esprit* qui doit précéder celle de la main. Si elle n'enseigne pas une profession déterminée, elle préparera à toutes les professions. »

Qu'était-ce donc qu'un enseignement *professionnel* qui ne devait enseigner aucune profession ? Le Conseil d'État, à qui un projet de loi pour l'organiser avait été soumis, ne passa point outre à cette contradiction : il revint à l'ancienne dénomination d'Enseignement secondaire spécial, mais l'exposé des motifs rédigé par M. Langlais, conseiller d'État, montre avec quel embarras on s'y était résigné.

« Il y a nécessité, dit-il, de constituer un nouvel enseignement ; il ne doit être ni l'instruction primaire, trop simple, ni l'instruction ordinaire du second degré, trop longue, trop dispendieuse et trop savante ; mais il doit être un enseignement particulier, *spécial*, qui porte la jeunesse à un niveau suffisamment élevé et qui lui donne des connaissances générales.... » Ainsi l'on disait « *spécial* » comme on eût dit « *particulier* », faute d'un terme précis, que tout le monde apercevait derrière les définitions, mais que l'on n'acceptait pas, dans la crainte de porter ombrage au vieil enseignement classique. « Le gouvernement propose d'appeler le nouveau genre d'instruction *Enseignement spécial* : c'est la dénomination sous laquelle il est déjà connu dans un grand nombre d'établissements, et qui lui a paru convenir le mieux à cet enseignement *particulier, distinct, dans l'ordre de l'enseignement secondaire*. Et néanmoins M. Langlais, en constatant que le projet donnait un nom à l'enseignement nouveau (on avait oublié que le statut de 1847 l'avait déjà institué et sous le même nom), reconnaissait que, « d'après l'expérience, le nom n'est pas ici une chose indifférente ».

L'article 1^{er} du projet de loi du 23 mars 1864 était donc ainsi conçu : *L'enseignement secondaire spécial* donné dans les établissements dépendant du ministère de l'instruction publique comprend, etc...

La commission du Corps législatif déclara, sans ambages, qu'autant cet enseignement lui paraissait nécessaire, autant

le nom qu'on persistait à lui donner lui semblait mal choisi. M. Chauchard, le rapporteur, s'en exprima avec une entière netteté.

Après avoir insisté sur l'importance d'une dénomination exacte, pour ne point frapper l'enseignement nouveau d'un signe d'infériorité, il ajoutait : « Votre commission a été unanime pour maintenir la qualification d'enseignement secondaire, mais *elle n'avait point d'abord approuvé l'épithète de spécial*. Ce mot en effet ne lui paraissait pas exprimer exactement l'idée d'une loi dont le but est de constituer *une instruction générale sans spécialité aucune*, et d'offrir à la grande majorité de la jeunesse un ensemble de connaissances, qui la rende propre à aborder un jour les études spéciales, nécessaires aux diverses professions.

« C'est par irréflexion que beaucoup d'esprits avaient accueilli avec faveur la dénomination d'enseignement professionnel... A leur sortie des établissements nouveaux, les élèves n'auront que des *connaissances générales* et n'auront encore appris ni une profession ni un métier. *Nous voulons que les jeunes gens sachent ce qu'il leur est essentiel de savoir pour devenir des hommes distingués, quelque profession qu'ils embrassent.*

« Votre commission avait cherché une dénomination plus vraie et plus caractéristique. Elle croyait l'avoir trouvée dans un mot qui distinguerait nettement l'enseignement nouveau de l'enseignement classique... C'est l'étude approfondie de la langue française qui sera l'instrument principal de culture. *La majorité de votre commission aurait donc préféré à toute autre la dénomination d'enseignement secondaire français.*

« Mais l'amendement présenté à ce sujet a été rejeté par le Conseil d'État, et la dénomination d'Enseignement secondaire spécial est maintenue dans le projet de loi. Les partisans du mot *spécial* lui trouvent *le mérite d'être vague...* »

On ne saurait plus franchement critiquer la dénomination à laquelle on avait dû se résigner.

Au Sénat, le rapporteur, M. Élie de Beaumont, parut ne pas attacher grande importance au nom dont on appellerait un enseignement qu'il affecte d'opposer à l'enseignement libéral.

« Le nom d'Enseignement secondaire spécial, écrit-il dans son rapport, a paru convenable pour cet enseignement supérieur à l'enseignement primaire ordinaire, qui doit préparer les élèves à aborder avec succès les spécialités professionnelles. »

La loi sur l'enseignement secondaire spécial fut donc promulguée le 21 juin 1865, mais l'équivoque qui pesait depuis si

longtemps sur cet enseignement n'était pas encore dissipée. Dès le 6 avril 1866, le mot *secondaire* a disparu dans le titre de la circulaire adressée aux recteurs avec le nouveau plan d'études, et la publication officielle a pour titre : *Décrets et arrêtés relatifs à l'Enseignement spécial*. Sans doute, M. Duruy écrit dans cette même circulaire : « J'espère que par l'ensemble de ces mesures se trouvera enfin fondé l'*enseignement secondaire du peuple*. » Mais le public continue à ne pas savoir quel est exactement le caractère de l'enseignement spécial ou secondaire spécial, à se demander s'il est classique comme l'enseignement à côté duquel on l'admet, enfin à réclamer que s'il n'est pas classique il le devienne, que s'il l'est on le reconnaisse en lui donnant son nom.

Ce besoin de voir préciser le caractère classique de l'enseignement fondé sur l'étude des humanités modernes devenait plus évident à mesure que l'enseignement primaire supérieur se développait, que l'enseignement professionnel, que l'enseignement technique étaient plus largement distribués. Lorsque tant d'écoles nouvelles étaient fondées pour préparer les jeunes gens à des carrières spéciales, les familles de plus en plus nombreuses qui continuaient à envoyer leurs enfants dans les collèges et les lycées, sans accepter l'enseignement gréco-latin, demandaient clairement pour eux un enseignement général, élevé, véritablement classique.

L'Université déféra aux vœux de l'opinion publique, une nouvelle enquête fut ordonnée en 1880 par M. Jules Ferry, ministre de l'instruction publique, et l'on sait comment toutes les mesures prises depuis ce moment ont de plus en plus distingué l'enseignement spécial des divers enseignements professionnels, pour en faire un enseignement classique. La création d'un baccalauréat spécial en 1881, la réforme des programmes en 1882, les efforts tentés pour faire donner l'enseignement moderne par un personnel capable de lui faire produire tous ses effets, tout a contribué à rendre plus sensible l'impropriété du terme par lequel il continue à être désigné.

Aussi, depuis plusieurs années, réclame-t-on de toutes parts pour lui le titre d'enseignement classique.

En 1885, M. René Goblet, reprenant pour la compléter l'œuvre de ses prédécesseurs à l'instruction publique, avait réussi, par une entente avec ses collègues des divers départements ministériels, à faire attribuer au baccalauréat de l'enseignement spécial les sanctions dont il n'eût pas été équitable de le priver plus long-

temps, puisqu'il exigeait des candidats au moins autant de connaissances que le baccalauréat ès sciences; mais pouvait-on refuser encore le nom de classique à un enseignement dont le diplôme permettait de se présenter même à l'École Polytechnique? Dans un discours prononcé le 17 janvier 1886, à l'inauguration du palais des Facultés de Bordeaux, M. René Goblet demandait si l'on ne pourrait pas plus justement l'appeler « enseignement classique français ». L'opinion fut, à très peu d'exceptions près, unanime à approuver cette initiative, d'autant plus que le ministre annonçait en même temps que les programmes allaient être fortifiés de manière à ne plus laisser subsister aucun doute sur la valeur classique de l'enseignement moderne.

En effet, la commission réunie le 31 mars 1886, et dans laquelle on avait tenu à faire entrer des représentants très distingués du commerce et de l'industrie, adopta diverses propositions qui toutes découlaient de la première, ainsi conçue :

« 1° Le nouvel enseignement sera général et classique; il devra être organisé de manière à répondre aux besoins nouveaux de la société moderne et à attirer vers les études secondaires françaises les jeunes gens qui n'ont ni le goût, ni le loisir, de se livrer à l'étude des langues mortes... »

Elle émettait en outre le vœu que l'enseignement désigné jusqu'ici sous le nom d'*enseignement secondaire spécial* reçoive désormais le nom d'*enseignement secondaire classique français* ».

Le Conseil supérieur, dans sa session de juillet 1886, accepta toutes les modifications proposées pour les programmes, parce qu'il n'entendait point arrêter les progrès d'un enseignement qu'il n'a jamais cessé d'encourager; mais il refusa d'en changer le nom, tout en le déclarant impropre, parce qu'il ne voulait pas avoir même l'apparence de porter atteinte aux prérogatives de l'enseignement classique gréco-latin.

Ces scrupules, si respectables, ne sauraient plus en vérité subsister aujourd'hui. S'ils avaient résisté aux protestations tant de fois répétées de tous les ministres, depuis M. de Salvandy, et de tant d'universitaires éminents, depuis Victor Cousin et Saint-Marc-Girardin, qui ont favorisé le développement d'une instruction classique appropriée aux besoins de la société moderne, il est bien difficile qu'ils résistent encore à la démonstration fournie par les faits eux-mêmes. Les programmes de 1886 sont appliqués; l'enseignement classique moderne est en pleine voie de prospérité, il compte actuellement plus de 20 000 élèves, et l'enseignement classique gréco-latin, loin d'en être affaibli, a prouvé cette année

même, dans tous les examens, au concours général, à l'École normale, aux diverses agrégations, qu'il n'avait rien perdu ni de sa force, ni de son éclat.

Le moment paraît donc venu de renoncer enfin à cette dénomination d'enseignement spécial, que l'on a toujours subie sans l'approuver; de ne pas refuser plus longtemps son nom véritable à une institution pleine de vie et pleine d'avenir; d'appeler *enseignement secondaire classique français*, un enseignement classique fondé sur l'étude des humanités modernes.

Léon ROBERT,

Inspecteur général de l'Instruction publique.

RAPPORT
SUR
LE CONCOURS D'AGRÉGATION
DES SCIENCES MATHÉMATIQUES
EN 1889

MONSIEUR LE MINISTRE,

Le concours d'agrégation des Sciences mathématiques, en 1890, a été ouvert le 4 juillet et clos le 18 août.

112 candidats étaient inscrits, mais 14 ne se sont pas présentés. Sur les 98 qui ont pris part au concours, 11 n'ont fait qu'une partie des compositions d'admissibilité. Ces candidats se répartissent ainsi :

Élèves sortant de l'École normale, 8; boursiers ou étudiants, près les facultés, 43; chargés de cours dans les lycées, 27 dont 8 anciens élèves de l'École normale, 8 anciens boursiers d'agrégation, un ancien élève de l'École Polytechnique; professeur agrégé d'enseignement spécial, ancien boursier de licence près la faculté de Poitiers, 1; professeurs de collège, 13; maîtres répétiteurs, dont trois suivant les conférences de la faculté de Paris, 6. Total, 98.

16 candidats ont été déclarés admissibles, 2 se sont retirés pendant les épreuves orales, 12 vous ont été présentés pour recevoir

le titre d'agrégé. Les candidats admissibles et ceux qui sont proposés pour le titre d'agrégés se répartissent comme il suit :

	Admissibles.	Agrégés.
Élèves sortant de l'École normale.	4	3
Anciens élèves de l'École normale.	3	2
Boursier d'agrégation à Paris.	1	1
Maître répétiteur suivant les conf. à Paris.	1	1
Anciens boursiers d'agrég. à Toulouse.	4	2
— — — — — Lille.	1	1
Agrégé de l'enseignement spécial, ancien boursier de licence à Poitiers.	1	1
Ancien élève de l'École polytechnique (chargé de cours).	1	1
	16	12

Le concours de cette année est inférieur à ceux des années précédentes, non par le nombre des candidats dignes de recevoir le titre d'agrégé, mais par le mérite de ceux qui ont obtenu les premiers rangs. Bien qu'il soit difficile de comparer la valeur des concours de différentes années, nous estimons que le premier de cette année n'eût été classé dans les trois premiers dans aucun des trois concours précédents.

L'ensemble des épreuves accuse certainement du travail, mais ce travail a peut-être porté trop exclusivement sur la partie purement théorique, soit des questions de mathématiques supérieures désignées à l'avance, soit même des questions comprises dans les programmes de l'enseignement classique. Les candidats ont beaucoup appris, beaucoup retenu, mais ils ne se sont suffisamment exercés ni à appliquer les théories des questions de mathématiques supérieures qu'ils ont apprises, ni à traiter à fond et avec tous les développements qu'ils comportent, des problèmes de mathématiques élémentaires et de mathématiques spéciales du genre de ceux qu'ils auront à proposer à leurs élèves. Voici d'ailleurs quelques détails sur chacune des épreuves du concours.

Compositions pour l'admissibilité.

Mathématiques élémentaires. — Le sujet était fort simple, mais choisi de façon à mettre en évidence les qualités d'ordre et de méthode que l'on doit demander aux professeurs. La première partie, pour être traitée complètement, n'exigeait que la connaissance des deux premiers livres de la géométrie et l'habitude de la discussion des problèmes élémentaires. Pour la résoudre, la plupart des candidats, comme c'était leur droit, ont fait usage des

propriétés connues des divisions homographiques, bien que cela ne fût pas nécessaire. Ils ont ainsi reconnu que la droite mobile qu'ils avaient à considérer enveloppe deux cercles; mais, en général, ils n'ont pas su limiter exactement, sur chacun de ces cercles, les arcs qui correspondent soit à l'une, soit à l'autre des deux relations indiquées dans l'énoncé. Quelques-uns seulement ont bien fait cette distinction, mais aucun n'a fait exactement la discussion telle qu'elle était demandée, c'est-à-dire la détermination, d'après la position d'un point dans le plan, du nombre de droites qui, passant par ce point, satisfont soit à la première, soit à la seconde des relations de l'énoncé. — Les deux dernières parties, en apparence plus difficiles que la première, mais n'exigeant pas au même degré des habitudes d'ordre et de discernement, ont été beaucoup mieux traitées. Toutefois, quelques candidats n'ont démontré les faits énoncés qu'avec le secours de la géométrie analytique; il importe qu'ils sachent que, dans une composition de mathématiques élémentaires, de telles démonstrations sont absolument sans valeur.

Mathématiques spéciales. — La question portait sur le faisceau des coniques inscrites dans un triangle et vues d'un point donné sous un angle donné. On demandait d'abord le lieu des centres de ces coniques. Ce lieu, qui est une conique, a été trouvé par la plupart des candidats, soit en coordonnées ponctuelles, soit en coordonnées tangentielles. Mais la discussion de ce lieu (2^e partie de la question), suivant la position du point dans le plan et la grandeur de l'angle donné, a été en général faite médiocrement. La plupart des candidats ont bien reconnu que la courbe de séparation est du quatrième degré; mais, par défaut d'habileté dans la conduite des calculs, ils n'ont pas su mettre l'équation sous forme simple et la discuter. Quelques-uns ont trouvé que les sommets du triangle sont des points doubles de la courbe et indiqué la forme générale de cette courbe, sans toutefois la discuter complètement. D'autres, qui n'ont presque rien vu sur la courbe de séparation, ont trouvé dans quel cas la conique, lieu des centres, se décompose. — La troisième partie de la question comprenait deux propriétés corrélatives du faisceau de coniques considérées dans le cas où l'angle donné est droit, elle a été beaucoup mieux traitée que la seconde, et quelques candidats y ont fait preuve de connaissances sérieuses sur les parties élevées de la géométrie analytique.

Analyse. — La composition d'analyse comprenait une question de théorie et une application. La question de théorie a été généralement bien traitée; mais il n'en a pas été de même de l'application.

Le plus grand nombre des candidats n'a pas su appliquer à un exemple la théorie qu'ils avaient cependant convenablement exposée.

Mécanique. — La composition de mécanique n'a pas donné de bons résultats. Pour la résoudre, il fallait d'abord calculer correctement les moments d'inertie d'un tétraèdre trirectangle et homogène par rapport aux arêtes de l'angle solide trirectangle. Peu de candidats ont réussi à obtenir les valeurs exactes de ces moments d'inertie; les erreurs souvent très graves qu'ils ont commises dans le calcul préliminaire ne leur ont pas permis d'aborder le problème de mécanique qui formait la partie principale de la question proposée.

Le tableau suivant fait ressortir la façon dont chacune des quatre compositions a été traitée :

NOMBRE DE NOTES.	Math. élém.	Math. spéc.	Analyse.	Mécanique.
Depuis 14 et au-dessus. .	5	7	15	9
De 12 à 13,5.	13	2	12	4
De 10 à 11,5.	21	16	12	1
Au-dessous de 10	53	65	43	65
	92	90	82	79

En résumé, chacune des quatre compositions montre que les candidats n'ont pas été suffisamment exercés à la résolution des problèmes. Afin de leur laisser plus de temps à consacrer à cette partie importante de la préparation, le jury a cru bien faire en réduisant sensiblement, pour le prochain concours, l'étendue du programme des questions de mathématiques supérieures qu'il donne à étudier.

Épreuves orales.

Les sujets de leçons à faire ont été tirés au sort parmi 36 sujets de mathématiques élémentaires et un nombre égal de sujets de mathématiques spéciales qui avaient été désignés à l'avance. Les leçons dont les sujets sont difficiles à traiter avaient été préparées avec soin et ont été bien faites; mais il n'en a pas été de même des autres. Sur des sujets faciles, qui sont bien traités partout, quelques candidats ont fait des leçons tellement médiocres que le jury s'est demandé s'il ne devait pas, sans tenir compte de la valeur des autres épreuves, les regarder comme éliminatoires. En outre, deux candidats se sont retirés devant des sujets de mathématiques élémentaires qui ne présentaient aucune difficulté.

En mathématiques élémentaires, huit leçons ont été notées de

14 à 17, deux de 12 à 13,5, une a eu la note 10, trois ont été notées au-dessous de 10; deux n'ont pas été faites.

En mathématiques spéciales, quatre leçons ont été notées de 14 à 15, trois de 12 à 13,5, deux de 10 à 11,5, six au-dessous de 10; une n'a pas été faite parce que le candidat s'était retiré devant la leçon de mathématiques élémentaires.

Dans un concours professionnel, comme le concours d'agrégation, l'épreuve des leçons doit avoir une importance capitale. C'est à la fois pour élever le niveau de cette épreuve, en proposant quelques sujets élevés et difficiles, et pour lui enlever ce qu'elle pourrait avoir d'aléatoire si les candidats avaient à faire à l'improvisé une quelconque des leçons que comportent les programmes de l'enseignement classique que, depuis plusieurs années, le jury désigne à l'avance un nombre limité de sujets.

Afin de laisser à chaque candidat la possibilité de préparer sérieusement tous les sujets désignés à l'avance, le jury s'est décidé à en réduire le nombre d'un quart pour le prochain concours. Mais, comme conséquence de cette réduction, il se propose de considérer comme éliminatoire toute leçon qui aura été jugée insuffisante, quelle que soit d'ailleurs la valeur des autres épreuves.

Épreuves finales.

Les épreuves finales comprennent une épreuve de géométrie descriptive, avec légende explicative, et un exercice de calcul. Nous avons dû, à bien des reprises, signaler la faiblesse de ces deux épreuves et recommander aux candidats de s'y préparer plus sérieusement. Nous avons obtenu satisfaction sur un point : les épreuves de cette année sont meilleures que celles des années précédentes; six ont obtenu des notes de 14 à 16, deux de 12 à 13,5, deux de 10 à 11,5, et quatre sont notées au-dessous de 10. Mais l'exercice de calcul, quoique bien simple, et rentrant dans le genre des questions de calcul auxquelles les élèves de mathématiques spéciales doivent être exercés, a été traité très médiocrement. Un seul candidat a obtenu la note 13, un la note 11, tous les autres des notes au-dessous de 10.

Je dois faire observer, comme les années précédentes, que la fatigue éprouvée par les candidats à la fin du concours ne suffit nullement pour excuser la faiblesse de cette épreuve.

.

L'inspecteur général président du jury,
Ch. Vacquant.

ALLOCUTION

ADRESSÉE

AUX ÉTUDIANTS D'AGRÉGATION DE LA FACULTÉ DES LETTRES DE LYON

A L'OCCASION DE L'OUVERTURE DES CONFÉRENCES DE PÉDAGOGIE

Ceci n'est pas une leçon d'ouverture. J'ai trop peu d'heures à passer avec vous pour en consacrer raisonnablement une entière à vous dire comment nous emploierons les autres. Ce serait pourtant commencer par vous donner une mauvaise leçon de méthode que de vous demander de me suivre sans que vous voyiez un peu où je veux vous mener.

Vous serez tous professeurs dans quelques mois ; vous le serez provisoirement et par manière d'apprentissage dans quelques semaines. Je veux donc d'abord vous féliciter. Notre métier est de ceux qu'on ne fait pas seulement parce qu'il faut faire quelque chose. On l'aime quand on le choisit, et, ce qui est plus rare, on l'aime davantage quand on l'a pratiqué. Vous n'entendrez donc pas, dans la corporation où vous allez entrer, les anciens décourager les débutants, et, comme souhait de bienvenue, s'efforcer de leur rendre odieuse la besogne quotidienne. Mais vous entendrez au contraire un homme comme M. Bayet exprimer, et avec quel accent, vous vous en souvenez, le regret de n'avoir plus, dans ses nouvelles et hautes fonctions, de cours à faire ni d'élèves à lui.

C'est beaucoup d'aimer son métier et vous l'aimerez. Cela ne dispense pas de s'y préparer. Or cette idée vous est-elle seulement venue à l'esprit, et tout occupés des connaissances à acquérir, vous êtes-vous demandé, même une fois, comment vous en feriez part ? Et nous tous, nous le sommes-nous demandé pour vous ? En quoi notre négligence est plus coupable que la vôtre ? Car au delà de vos intérêts qui nous sont si chers, nous avons plus de liberté d'esprit que vous pour penser à l'intérêt des enfants que nous convions, par nos diplômes, l'État et les familles à vous confier. Nous nous le sommes demandé pourtant, puisque vous êtes ici, mais un peu tard. Il a été de principe pendant quelque temps chez nous que la pédagogie est une inutilité ; et il reste vrai qu'il ne suffit ni de l'entendre enseigner, ni de l'enseigner pour devenir un bon maître. Cependant on parle beaucoup autour de nous d'éducation professionnelle et, alors qu'on en proclame la néces-

sité pour le plus humble métier, le nôtre n'en aurait pas besoin ! Puis, s'il était admis que les professeurs de lycées et de collèges doivent se passer de pédagogie, il était non moins admis qu'elle rend de grands services quand il s'agit des instituteurs et des professeurs de nos écoles normales. En réalité c'est bien l'expérience de ce qui se pratiquait, avec un incontestable succès, dans l'enseignement primaire qui nous a ouvert les yeux. Et nous en sommes à nous étonner de n'avoir pas pensé plus tôt à faire ce que nous faisons aujourd'hui.

A la vérité, si nous ne le faisons qu'aujourd'hui, nous y avons pensé il y a deux ans déjà, et nous avons adressé à l'administration supérieure des propositions en ce sens. L'initiative prise par la Sorbonne nous a décidés à ne pas remettre plus longtemps, et nous nous hâtons d'imiter l'exemple que nous avons été sur le point de donner. Cette rencontre de gens (qui ne se sont pas donné le mot) dans le vif sentiment d'un besoin est bien faite d'ailleurs pour vous persuader qu'il n'est pas imaginaire.

Une sorte de tradition tenait lieu d'enseignement pédagogique dans un temps où le personnel des maîtres se recrutait presque exclusivement, du moins quant à son élite, parmi les élèves de l'École normale supérieure, anciens élèves des lycées de Paris. Et cette élite imposait par l'exemple sa manière et ses méthodes. Ce temps n'est plus. Vous tous êtes l'élite des maîtres de demain, puisque parmi vous il y a, je l'espère, une bonne proportion de futurs agrégés. Or vous nous venez de côté et d'autre, et nous nous en réjouissons parce que cela prouve que vous saviez que nous existions et vous accueillerions bien. Nous nous en réjouissons aussi parce que cette diversité d'origine doit donner à votre vie commune un surcroît d'aliment. Mais cette diversité d'origine peut bien faire supposer quelque diversité de méthodes pédagogiques, et avant de vous laisser aller refaire tranquillement ce que vous avez vu faire, nous vous invitons à causer ensemble et avec nous de ce qu'il y aurait de mieux à faire.

Il nous suffira d'ailleurs d'appeler votre attention sur ces questions. Il n'y a pas de méthode d'état, quoiqu'il y ait de bonnes et de mauvaises méthodes. Mais nous tenons à ce que vous ayez au moins appris ici qu'il y en a plusieurs. On ne s'en doute même pas quand on n'y a pas réfléchi. On se laisse aller à croire qu'il y a dans la pédagogie que l'on pratique de l'immuable et de l'éternel, quand il n'y a que de la routine. La comparaison des méthodes du passé et du présent, la comparaison des méthodes des différents pays vous ôtera ces illusions, mais vous donnera en échange,

je l'espère, des préférences raisonnées. Encore une fois nous ne vous les dicterons pas et, dussiez-vous sortir de ces entretiens sans y avoir trouvé une direction commune, puisque aussi bien vous vous prépariez à suivre, guidés par le hasard ou par l'empirisme des méthodes quelconques, vous y aurez gagné du moins d'agir en connaissance de cause.

Or c'est en tout un grand point de savoir ce qu'on fait et le pourquoi de ce qu'on fait. Vous représentez ici divers enseignements, mais savez-vous ce que l'on attend de chacun d'eux pour l'éducation générale de l'esprit, et vous êtes-vous déjà fait chacun votre part ? C'est déjà un bienfait pour vous qui, le reste du temps, allez chacun à vos maîtres et à vos études spéciales, d'être réunis ici pour y penser ensemble à la tâche commune, dont vos tâches individuelles ne seront que les éléments, et qui est de former des esprits. Vous retiendrez des idées échangées de l'un à l'autre, j'y compte, le sentiment d'une collaboration étroite. L'élève commun, vous y penserez quelquefois, après y avoir pensé ici et vous n'agirez plus comme si littérateur, historien, mathématicien, physicien, vous aviez en tout quatre élèves, un pour chacun de vous.

Vous ferez en outre cette découverte que, si divers en apparence que soient vos enseignements, il y a dans la façon de les donner de grandes analogies et que telle méthode en définitive peut s'adapter à tous. Il y a là encore une raison pour que vous discutiez là-dessus ensemble. Mais ce sera aussi pour chacun de vous une vraie satisfaction intellectuelle que de saisir dans leurs principes et leur généralité des procédés dont la portée lui échappait, quoiqu'ils fussent les siens. Vous verrez enfin que ces méthodes générales ont leur histoire et correspondent toutes à une façon différente de comprendre l'homme et l'éducation. Vous auriez fait, en appliquant l'un ou l'autre, de la philosophie sans le savoir. Mieux vaut en faire en le sachant ; car vous risqueriez autrement de faire celle que vous ne voudriez pas faire, comme si, par exemple, des libéraux d'esprit et d'instinct pratiquaient, sans y entendre malice, la méthode de ceux qui se défilent de l'esprit humain et de ses initiatives. Chaque méthode a une âme et un sens ; c'est bien le moins qu'ici on vous l'apprenne.

Vous me ferez peut-être une objection et qui partirait d'un bon sentiment. Vous me direz qu'en élèves dociles vous composerez vos leçons sur le modèle de nos leçons, et que nos méthodes seront les vôtres. Mais c'est là justement le danger. Si nous vous donnions, chacun pour notre science, une sorte de formulaire qui en méca-

niserait l'enseignement, vous répéteriez la leçon apprise et tout serait bien. Ou plutôt tout serait mal, car nous serions devenus les uns et les autres quelque chose comme des manœuvres; nous aurions cessé d'être des maîtres. Pour être un maître, il faut en savoir beaucoup plus qu'on n'en dit. S'il importe en effet, comme le croyait le père de Pascal, que l'esprit de l'élève soit au-dessus de son ouvrage, à combien plus forte raison l'esprit du maître ne doit-il pas s'épuiser dans la leçon qu'il donne, mais garder toujours de l'avance sur ceux qui l'écoutent! Il faut même que le maître en sache assez pour que la tentation de dire tout ce qu'il sait ne puisse lui venir et qu'il soit forcé d'avoir du discernement. Et voilà pourquoi, entre autres raisons, nous vous donnons l'enseignement le plus élevé. En le faisant, nous n'avons pas seulement en vue les vocations scientifiques que notre ambition, souvent récompensée, est de déterminer, mais aussi votre préparation professionnelle, dont le commencement, sinon la fin, est de donner à vos esprits toute leur portée.

Mais justement parce que l'enseignement que vous recevez ne ressemble en rien à celui que vous devez donner, il faut que nous vous en fassions fièrement l'aveu, avant de nous séparer de vous, et vous disions sur l'adaptation qu'il convient d'en faire ce que l'expérience nous a appris. L'expérience vous instruirait comme elle nous a instruits et, au bout de quelques années, vous trouveriez de vous-même cette mise au point. Mais nous voulons vous épargner, ou plutôt épargner à vos élèves ces années d'apprentissage. Nous n'y réussirons pas tout à fait, nous le savons d'avance. Un homme prévenu pourtant en vaut deux, et nous vous prévenons. Puissent les bévues passées, familièrement confessées, diminuer le nombre des bévues à venir!

C'est en effet à une confession publique que je convie ceux d'entre vous qui ont déjà enseigné. Nous ferons même la confession de quelques absents, sans les nommer, et je vous promets de faire la mienne. J'ai débuté moi aussi, et j'ai payé mon tribut. J'avais, comme vous aurez tous, trop d'ambition. Je voulais, étant professeur de philosophie dans un petit lycée, mettre mes élèves au courant de toutes les publications récentes, et chacune de mes leçons était l'analyse d'une thèse ou de quelque chose de semblable. Je me souviens encore d'une leçon sur l'Erreur que mon recteur, qui était M. Liard, vint surprendre. Je l'avais faite en pillant consciencieusement la remarquable thèse de M. Brochard, et, par simple honnêteté, je nommais souvent mon auteur, si bien que le nom de Brochard et celui de Descartes, qu'il commente, revenaient sans

cesse accouplés. Quand j'eus, après cette leçon, le petit entretien confidentiel dont vous serez tous honorés un jour ou l'autre, je fus arrangé de la belle manière. « Brochard, me fut-il dit, est un logicien de grand mérite et de plus c'est mon ami, mais ne comprenez-vous pas qu'à la façon dont vous parlez de lui vos élèves vont au moins l'égaliser à Descartes, ce qui peut-être est excessif? » Mon recteur se trompait; car, un peu piqué par l'observation que j'avais reçue, et voulant en vérifier l'exactitude, j'interrogeai mes élèves sur la leçon que je leur avais faite et l'un d'eux me parla bravement d'une théorie de Brochard reprise par Descartes. Je fus convaincu. Ce fut là ma première leçon de pédagogie à moi. Si je vous en fais à mon tour, c'est pour que vous n'en receviez pas de votre recteur ni de vos élèves.

Je vous souhaite surtout de n'apprendre pas par la méthode des réactions naturelles, comme dirait Spencer, quelles sont les conditions, qu'on ne viole pas impunément, d'une bonne discipline. C'est ici surtout qu'on croit que l'instinct suffit, et il n'est pas de code en effet qui règle les rapports du maître et de l'élève. Ils dépendent de tant de choses et jusque du physique du maître, et du son de sa voix et de ses gestes familiers. Mais ils dépendent aussi de la mesure dans laquelle il se donne à ce qu'il fait, et de l'opinion généralement juste qui se forme sur son enseignement. « L'autorité est un don pour une grande part, disait récemment M. Marion, et on ne l'acquiert guère, j'en conviens, mais on la perd bien en revanche. » Est-il même vrai qu'on ne l'acquière pas, et qu'on ne puisse en appeler de l'insuccès d'une année à l'année qui suit? En fait, si on a vu des maîtres recommencer contre chaque génération d'élèves ces tristes luttes pour le silence où ils laissent par lambeaux leur bonheur et leur dignité, ou en a vu aussi qui ont profité de l'expérience, et changé à temps de méthode. Mais généralement alors, il est vrai, on va d'un excès à l'autre et pour avoir été trop facile on devient trop sévère. Je pourrais vous citer de ces sévérités factices dues à une défiance de soi qu'elles ne réussissent pas toujours à dissimuler. Ce sont là, en tous cas, tâtonnements individuels, expériences coûteuses pour la tranquillité d'esprit et la fierté professionnelle. Ce n'est pas le métier dont nous parlions en commençant, celui qui consiste à organiser, même avec succès, la légitime défense contre les élèves.

Il y a une façon plus haute, nous nous efforcerons de vous le montrer, d'entendre la discipline, qui assure par surcroît le bon ordre et la paix intérieure de la classe. Et ne serait-ce pas tout simplement d'intéresser les élèves et de fournir à leur activité un

emploi suffisant? Ne serait-ce pas aussi de ne point leur imposer les formes extérieures du respect quand on n'a rien fait pour éveiller en eux le sentiment qu'elles manifestent? C'est donc par le dedans qu'il les faut gouverner. Ce qui revient à dire qu'il faut faire une bonne classe si l'on veut tenir sa classe. Et cela est vrai, et il y a des infortunes scolaires qui sont une sanction. Ce qui revient à dire encore qu'il ne suffit pas d'être un bon professeur, qu'il faut être un éducateur. Et cela aussi est vrai. Vous essaieriez donc d'être l'un et l'autre. Les punitions ne seront pour vous qu'une ressource suprême et un pis-aller. Ce n'est jamais le cœur léger que vous les distribuerez. Vous devrez plutôt les considérer comme une défaite pour votre autorité morale réduite à emprunter contre les élèves des armes. Si vous voulez au moins qu'elles produisent quelque effet, souvenez-vous qu'en les multipliant vous usez vous-même cet effet et qu'il vous faudra bientôt, comme on le disait, il y a quelque temps, scalper vos élèves pour qu'ils daignent s'émouvoir.

Il existe d'ailleurs des règlements relatifs aux pénalités scolaires, il existe des instructions qui commentent, et avec quelle hauteur de vues, ces règlements. Mon rôle ici se bornera à causer avec vous, à vous demander ce que vous avez peut-être déjà fait, ce que vous avez vu faire, ce que vous comptez faire, et à vous mettre au courant de quelques lamentables et probantes expériences. La discipline a ses martyrs que nous vénérerons pour leurs malheurs, mais que nous nous efforcerons de ne point imiter.

Une année où nous nous y serons pris de meilleure heure, et où vos maîtres vous prêteront à moi pour un plus grand nombre de conférences, nous ne ferons de même, sur tout sujet, que causer. C'est par économie de temps que cette fois je suis amené à faire des leçons et à apporter par là même, et malgré moi, plus de dogmatisme en ces matières qu'elles n'en comportent. Élargir votre expérience, bornée jusqu'ici à l'exemple de vos propres maîtres, voilà ma seule prétention. Et c'est à cette fin que je vous conduirai par petites escouades dans les écoles primaires des différents degrés afin que vous y voyiez de vos yeux les méthodes s'étager et l'enseignement s'adapter aux différents âges. Ce sont des leçons de pédagogie comparée que nous chercherons là, et vous comprendrez mieux quelle différence il doit y avoir entre un chapitre d'histoire par exemple, enseigné à la Faculté, et le même chapitre enseigné au lycée, quand vous aurez assisté à des transpositions faites dans d'autres tons encore, pour ainsi dire, et que vous vous serez éloignés davantage de votre point de départ. Ce n'est

pas, vous le verrez, qu'on donne aux enfants des idées fausses pour avoir ensuite la peine de les leur ôter. Mais la vérité historique est complexe et l'image ne s'en forme dans notre esprit que par une série d'additions et de retouches. Les plus petits ne peuvent des faits passés retenir que ce qu'ils retiendraient des mêmes faits s'ils en étaient les témoins, ce qui frappe l'imagination, ce qu'il y a de matériel et de pittoresque. Il s'agit donc tout d'abord d'illustrer de souvenirs ayant couleur et vie une trame très simple d'événements. Plus tard, on comble les vides, on enchaîne les événements les uns aux autres, on cherche les mobiles de ces actes humains dont les conséquences retentissent pendant des siècles. Plus tard encore on habitue les esprits à voir les choses de plus haut, et à remonter aux causes dernières qui sont moins les volontés humaines que les institutions, les mœurs, toutes ces influences enfin auxquelles les hommes eux-mêmes ont obéi. Et une démonstration analogue vous sera faite expérimentalement pour tous les enseignements.

Nous retirerons de nos promenades scolaires un autre profit. Il n'est pas bon de ne connaître que sa besogne et de n'estimer qu'elle. Or vous êtes menacés de cette étroitesse d'esprit. Sortis d'un lycée, après un stage à la faculté, puis au régiment, vous retournerez dans un lycée et le lycée aura été presque toute votre vie. Vous ne comprendrez dès lors, en fait d'instruction, que celle qu'il donne et aurez d'instinct pour les autres formes de notre enseignement et pour leur clientèle le dédain que l'on a pour ce qu'on ne connaît pas. Ce sont du moins les risques que vous courez. C'est pourquoi je tiens à ce que vous vous rendiez compte par vous-même de ce qui se fait dans l'enseignement en dehors de ce que vous y faites et de ce que vous y ferez; outre qu'il sera sain pour vous, futurs maîtres de notre bourgeoisie, d'avoir senti au moins une fois dans nos écoles le contact des enfants du peuple.

Au lieu du lycée seulement, vous aurez alors présente à l'esprit l'université entière avec son puissant organisme. Je vous priaïis tout à l'heure de vous élever assez haut pour oublier les sciences particulières que vous enseignerez et mieux saisir la solidarité des différents enseignements. C'est d'une solidarité d'un autre genre qu'il s'agit maintenant. Ce n'est plus la tâche commune à vous tous professeurs d'un même collège, mais la tâche commune à nous tous, depuis celui qui enseigne à la Sorbonne jusqu'à celui qui enseigne dans la plus humble école, que je vous prie de considérer. Le rôle de chacun ne sera en rien diminué, soyez-en sûrs, par un regard jeté sur l'ensemble.

Je vous décrirai donc toute la maison dont vous n'habitez qu'un étage. Universitaires, je vous parlerai de l'Université, je vous dirai où se fait la science et comment elle se propage. Vous connaissez déjà les grands traits de cette organisation; il est de votre honneur, s'il n'est de votre intérêt, d'en connaître aussi les détails. Mais connaissez-vous bien seulement ce lycée dont nous parlions tout à l'heure et dont nous disions que l'horizon ne vous suffit pas? Savez-vous quels y sont vos devoirs et même vos droits? Quelques-uns d'entre vous croiront avoir accompli toute leur tâche quand leur classe sera faite. Nous essaierons de les détromper à l'avance et de leur persuader qu'il y a un esprit de la maison et un amour de la maison qu'il faut posséder et répandre.

Messieurs, vous vous préparez à entrer non seulement dans une fonction, mais dans une corporation. Elle a son histoire et de cette histoire nous vous dirons aussi quelques mots. C'est pour nous l'histoire de la famille. Elle est d'ailleurs pleine d'enseignements, et nous aide singulièrement à comprendre l'esprit qui aujourd'hui encore nous anime. Un mot définit excellemment cet esprit, c'est celui de libéralisme; mais il ne s'agit pas tant ici du libéralisme politique, la politique changeant parfois le sens des mots, que du libéralisme dans l'éducation intellectuelle et dans l'éducation morale. Nous avons donc nos traditions vénérables. Mais la première de ces traditions étant le respect de l'initiative individuelle, il vous sera facile de concilier votre indépendance et votre piété. — Ayez cependant l'esprit universitaire. C'est une force que de faire partie d'un corps dont tous les membres se tiennent. Ne la négligez point. De votre loyalisme, si la communauté profite, vous profiterez encore davantage; car l'opinion sait gré aux gens d'être tout à fait ce qu'ils sont. Puis les dogmes auxquels on vous sollicite d'adhérer sont de ceux, j'imagine, qui ne coûtent guère à vos esprits. Que vous demande-t-on en effet pour être de bons universitaires? D'aimer la vérité, la liberté, la patrie, et, à cause d'elles, l'université qui les a toujours et beaucoup aimées.

R. THAMIN,

Maître de Conférences à la Faculté des lettres de Lyon.

CHRONIQUE

PARIS

L'enquête sur la date des vacances. — L'enquête ouverte par le ministère auprès des recteurs sur la date à laquelle le person-

nel désirerait voir fixer les vacances est terminée. La grande majorité s'est prononcée en faveur du maintien du *statu quo* : 14 recteurs ont exprimé leur préférence pour le système août-septembre. Le système juillet-août, repoussé par le personnel dans tous les pays de vignobles, n'a guère trouvé de partisans que dans quelques régions du Nord-Ouest.

L'élection au Conseil supérieur. — Le vote pour l'élection d'un délégué des agrégés des lettres a donné lieu à un ballottage entre MM. Dupré (93 voix) et Bernès (73 voix). Le résultat du scrutin de ballottage n'est pas encore connu.

L'Association des maîtres répétiteurs. — Le comité de l'Association a dressé la statistique des adhérents.

Ils sont au nombre de 1349 dans les lycées, 186 dans les collèges, ainsi répartis par académies : Paris 386; Aix 138; Lille 129; Poitiers 103; Toulouse 86; Caen 84; Lyon 82; Rennes 77; Bordeaux 75; Dijon 71; Montpellier 71; Clermont 65; Besançon 46; Alger 37; Grenoble 36; Chambéry 25; Nancy 24.

L'Association a maintenant des adhérents dans tous les lycées et dans 62 collèges (elle n'en a aucun dans 174 collèges). Les lycées les plus fortement représentés sont : Janson-de-Sailly 45; Vanves 44; Marseille 42; Bordeaux 38; Louis-le-Grand 32; Henri IV 30; Lyon 29; Condorcet 27; Lille 24; Aix, Alger, Charlemagne, Clermont, Rouen 21; parmi les collèges : Rollin 30; Béziers 16; Beauvais 9; Arras, Castres, Cotte 8.

La Ligue nationale de l'Éducation physique vient d'entreprendre, à l'amphithéâtre de la Société de géographie, 184, boulevard Saint-Germain, une série de conférences et de cours publics, sur toutes les parties de l'éducation physique. Les quatre premières conférences ont été confiées à M. Georges Demeny, chef du laboratoire de la station physiologique (Collège de France). En voici les sujets : — 9 mars. Application de la photographie à l'étude des mouvements de l'homme et des animaux. — 23 mars. Étude expérimentale de la locomotion de l'Homme. Allures normales : marche, course, saut. — 13 avril. Influence de l'exercice sur le développement du thorax. Mesures précises, au moyen d'appareils nouveaux. — 27 avril. Observations sur l'éducation physique faites dans une mission récente en Suède et Danemark.

Ces conférences sont accompagnées de projections électriques par M. Molteni, d'après les travaux les plus récents du laboratoire.

DÉPARTEMENTS

Nevers. — Les professeurs du lycée ont adressé au ministre de l'instruction publique une pétition tendant à obtenir réduction de 50 0/0 sur les chemins de fer français pour tous les fonctionnaires des lycées et collèges. Il semble qu'ils aient de bons arguments à faire valoir ; dans l'intérêt de leur instruction générale, de leur éducation professionnelle, de leurs travaux personnels, ils ont, plus que personne, besoin de voyager. Et cependant leurs ressources sont modiques. Les compagnies ne pourraient-elles leur accorder la faveur qu'elles font aux instituteurs et aux professeurs congréganistes ?

Ils prient tous leurs collègues de se joindre à eux.

Que tous les lycées et collèges de France expriment le même vœu : l'on ne manquera pas de s'occuper de la question.

Maubeuge. — Pendant deux mois, les élèves du collège, internes et externes, ont patiné tous les jours de midi et demi à 1 heure et demie ; le jeudi et le dimanche, de 1 heure à 4 heures. On les conduisait sur les bords de la Sambre, dans une vaste prairie recouverte de glace, et ils se divertissaient librement au milieu des Maubeugeois et Maubeugeoises, amateurs passionnés de ce genre d'exercice. — Dans les autres récréations de la journée, ils utilisaient des glissades préparées et entretenues dans la cour.

Les jeux les plus en honneur au collège sont ceux qui se pratiquent dans toute la région : les différents jeux de balle, le jeu de crosse. — L'administration municipale a mis à la disposition du collège un jeu de balle tout installé et situé à l'une des portes de la ville, à cinq minutes du collège. — Le collège dispose encore de l'ancien terrain de manœuvres de la cavalerie : on s'en sert quand le temps est beau et qu'on peut disposer de deux ou trois heures consécutives.

Les élèves du collège ont donné le dimanche 28 février un concert auquel ont assisté plus de 600 personnes. C'était l'administration municipale qui avait aménagé le gymnase en salle de concert. Dans l'intervalle entre les deux parties, une quête a été faite en faveur des pauvres par les sœurs des élèves ; les plus petits, déguisés en marmitons, en nègres, en marquis, faisaient office de vendeurs. La vente et la quête ont produit 485 francs.

La fête est due à l'initiative du nouveau principal.

Lycées d'Algérie. — L'article 53 de la loi de finances, adopté par la Chambre dans sa séance du 9 décembre 1890, est ainsi conçu :

« A dater du 1^{er} janvier 1891, il ne sera pas alloué de supplé-

ment de traitement, qualifié *quart colonial*, aux agents et préposés des divers services civils qui seront nommés en Algérie.

« Les agents et préposés qui seront, à cette date, en fonction en Algérie continueront à jouir du supplément de traitement attaché actuellement à leurs fonctions, tant qu'ils feront partie des administrations algériennes, sans toutefois que le taux en puisse être élevé en cas de promotion ou d'augmentation de traitement. »

ALSACE-LORRAINE

L'augmentation de la rétribution scolaire. — Le projet de budget pour l'Alsace-Lorraine constate que le budget est devenu insuffisant pour créer les 12 nouvelles chaires de titulaires et élever le traitement de 50 professeurs adjoints. En conséquence, l'administration propose d'élever de 20 marcs la rétribution scolaire dans les écoles préparatoires. Elle évalue l'excédent qu'on obtiendrait ainsi à 75 000 marcs, en admettant que l'élévation de la rétribution ne diminuera pas le nombre des élèves. Une petite partie de l'excédent serait affectée à donner des bourses.

NOUVELLES PUBLICATIONS

Précis historique et critique de la littérature française, par Eug. Lintilhac. Tome I. (Paris, 1890. André Guédon.) 3 francs.

Morceaux choisis de Jean-Jacques Rousseau, précédés d'une notice, par M. J. Labbé. (Paris, 1890. Belin frères.) 2 francs.

Notions de botanique, par Aug. Daguillon. (Paris, 1891. Belin frères.) 1 fr. 50.

Extraits de Lucrèce, par Léon Armengaud. (Paris, 1891. Garnier frères.) 1 fr. 25.

Jean-Jacques Rousseau. Morceaux choisis, par MM. Louis Tarsot, Albert Wissemans. (Paris, 1891. Delalain frères.) 2 fr. 50.

Choix de dialogues des morts, de Lucien, par M. R. Pessonneaux. — Collection de classiques grecs publiés sous la direction de M. Alfred Croiset. (Paris, 1891. Armand Colin et C^{ie}.) Relié toile. 1 fr. 75.

Selectae e profanis scriptoribus historiae, par M. Clairin. — Collection de classiques latins publiés

sous la direction de M. A. Cartault. (Paris, 1891. Armand Colin et C^{ie}.) Relié toile. 2 fr. 25.

Cicéron. Dialogue sur l'Amitié, expliqué littéralement et traduit en français par M. Legouez. (Paris, 1891. Hachette et C^{ie}.) 1 fr. 25.

Cicéron. Plaidoyer pour Archias, expliqué littéralement et traduit en français par M. Chanselle. (Paris, 1891. Hachette et C^{ie}.) 0 fr. 90.

Fénelon. Morceaux choisis, extraits pour la plus grande partie du recueil publié en 1841 par M. Regnier. (Paris, 1891. Hachette et C^{ie}.) 0 fr. 80.

Horace. Les épîtres d'Horace, expliquées littéralement et traduites en français par M. E. Taillefert. (Paris, 1891. Hachette et C^{ie}.) 2 francs.

Schiller. — Wallenstein, texte allemand publié par G. Cottler. (Paris, 1891. Hachette et C^{ie}.) 2 fr. 50.

Compositions données depuis 1872 aux examens de Saint-Cyr, par M. A. Grévy. (Paris, 1891. Gauthier-Villars et fils.) 2 fr. 50.

Le Gérant : ARMAND COLIN.

BULLETIN UNIVERSITAIRE

DE

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

RAPPORT

SUR

LE CONCOURS D'AGRÉGATION

DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIAL EN 1890

SECTION LITTÉRAIRE ET ÉCONOMIQUE

MONSIEUR LE MINISTRE,

J'ai l'honneur de vous faire connaître les résultats du concours d'agrégation de l'enseignement spécial (section littéraire et économique. Sur 104 candidats inscrits, 72 ont fait toutes les compositions écrites, 22 ont été déclarés admissibles et 9 ont été jugés dignes du titre d'agrégé. Le niveau du concours n'a pas été abaissé, puisque le chiffre des agrégés ne dépasse pas le huitième des concurrents; sa valeur, sans être aussi grande que celle de quelques-uns des concours précédents, a été suffisante et les élus qui possèdent de sérieuses connaissances sur quelques points, qui sont d'une force moyenne sur toutes les parties de l'examen, apporteront à nos lycées un contingent de maîtres fort honorables. Tous se suivent de très près : le premier dépasse un peu la note 13 pour l'ensemble de toutes les épreuves écrites et orales, le second, le troisième et le quatrième dépassent la note 12, cinq autres dépassent ou atteignent la note 11 et le neuvième dépasse la note 10. Si l'on était tenté de regretter qu'aucun des concurrents n'ait fait preuve d'une éclatante supériorité, qu'aucun ne se soit élevé aux notes 14, 15, 16, qui signifient *bien*, nous ferions remarquer en premier lieu que la diversité des matières de l'examen permet difficilement d'atteindre ces notes; en second lieu que nos candi-

dats, seuls entre tous, sont privés du bénéfice d'une préparation directe. Il y a des boursiers d'agrégation pour toutes les agrégations, même pour les agrégations scientifiques de l'enseignement spécial, il n'y en a pas pour l'agrégation littéraire et économique. L'École de Cluny, qui obtient d'excellents résultats au certificat d'aptitude, en obtient de moins bons à l'agrégation, pour les raisons que tout le monde connaît et nos candidats se recrutent, en immense majorité, parmi les professeurs en fonctions; que la classe, cela va sans dire, prépare à quelques-unes des épreuves, tout au moins à celles qui ont un caractère professionnel, mais qui n'ont pas cette préparation de tous les instants, ce contact direct et incessant avec les maîtres que l'on ne trouve qu'à l'École normale supérieure et dans les Facultés. Dans les jugements que l'on porte sur l'agrégation littéraire de l'enseignement spécial, il ne faut pas perdre de vue cette considération.

Quelques chiffres indiqueront la valeur relative des différentes épreuves écrites; 16 candidats seulement ont obtenu ou dépassé la moyenne pour la composition française; 19 pour la composition d'histoire et de géographie; 31 pour la composition de législation usuelle et d'économie politique. Ces deux dernières compositions ne donnent lieu qu'à une seule note constituée par la réunion des points obtenus, d'une part en histoire et en géographie, d'autre part en économie politique et en législation usuelle; ordinairement, la géographie vaut mieux que l'histoire et la législation usuelle l'emporte sur l'économie politique; 28 candidats ont de bonnes notes en géographie, 24 seulement en histoire; 35 candidats ont de bonnes notes en législation, 26 seulement en économie politique.

Conformément au programme général de l'agrégation, le sujet de la composition française relevait à la fois de l'enseignement de la morale et de l'enseignement de la littérature. Nous demandions aux candidats « de montrer que, non plus que ses contemporains, La Fontaine ne s'est désintéressé des études morales et de la connaissance du cœur humain, — et d'indiquer en quoi consiste cette morale de La Fontaine. » Sur 80 dissertations, 19 ont atteint une note moyenne ou supérieure à la moyenne; quelques-unes se distinguent par la netteté de l'esprit et par une certaine vigueur, parfois systématique, mais qui révèle la personnalité de l'auteur. Malheureusement la plupart des candidats, au lieu de répondre avec précision à la question qui leur était posée, ont fait appel à leur mémoire et se sont écartés du sujet pour montrer qu'ils avaient lu des ouvrages de critique. Presque tous, il est vrai, ont fait un plan; mais tantôt,

dans un cadre purement artificiel, ils insèrent des développements qui se juxtaposent et ne se lient point; tantôt, dans une composition en apparence plus logique, ils intercalent des hors-d'œuvre qui ne sont le plus souvent que des réminiscences; tantôt enfin, et alors même qu'ils ont indiqué clairement le sujet, ils appuient leur démonstration de citations qui ne sont pas toujours probantes. Il est juste d'ailleurs de reconnaître que, si la méthode n'est pas assez sûre et si la composition est souvent trop lâche, le style est en général plus net et plus précis; nous n'avons rencontré cette année qu'un petit nombre de dissertations diffuses, négligées et comme écrites au courant de la plume.

Quatre-vingts candidats avaient fait la première composition écrite : parmi les huit qui ont renoncé à poursuivre le concours, trois avaient, pour cette première composition, une note supérieure à la moyenne; le jury a regretté leur départ; il souhaite qu'ils aient, l'an prochain, un peu plus de confiance en leurs propres forces. Le résultat de cette composition (19 bonnes notes pour 80 copies) n'est pas de nature, pour qui connaît les concours, à autoriser les appréciations qu'a provoquées l'an dernier, dans la presse, le jugement que nous avons porté sur la même composition. Il est bien rare, dans quelque épreuve que ce soit, de trouver plus de deux ou trois copies réellement distinguées et pour cette épreuve de français, en particulier, on a pu constater, l'an dernier, dans le rapport du président du jury d'agrégation des lettres, comme dans celui du président du jury d'agrégation de grammaire à peu près les mêmes réserves que celles que nous avons formulées, les mêmes regrets que ceux que nous exprimions. Trois notes 12, une note 13 et demi, une note 14, une note 15 pour un sujet comme celui que nous avons donné cette année, ce n'est pas là un trop médiocre résultat et le jury s'en déclare assez satisfait.

Le sujet de l'épreuve écrite d'histoire était le suivant : *Exposer la formation et le développement du régime parlementaire en Angleterre au XVIII^e siècle (1688-1789)*. Parler avec précision et clarté du régime politique de l'Angleterre est chose difficile, parce que, chez nos voisins, ce régime repose non sur des textes nettement définis mais sur la coutume et la tradition. Néanmoins bon nombre de candidats (24 sur 72) ont fait preuve, en cette matière, de connaissances sérieuses. Ils savent ce qu'est la Constitution de l'Angleterre et ils ont indiqué avec vérité ses caractères essentiels. Où ils ont été moins heureux, c'est dans l'exposé des faits particuliers qui ont marqué, au XVIII^e siècle, le développement du régime

parlementaire. Ils ont trop supposé que ce régime est sorti tout entier et d'un seul coup de la révolution de 1688; cette révolution avait seulement proclamé des principes qui devaient donner plus tard leurs conséquences, lentement et régulièrement. Les candidats n'ont pas su noter au passage certains actes de la vie politique anglaise, actes nouveaux au XVIII^e siècle, qui, peu à peu, sont entrés dans la tradition et sont devenus les éléments principaux du régime parlementaire actuel.

La composition de géographie portait sur le Brésil physique, politique et économique, avec tracé d'une carte; 20 candidats ont atteint la moyenne pour le tracé, 48 l'ont atteinte pour le récit et 28 pour l'ensemble : c'est-à-dire que la composition était, comme d'habitude, excellente; nous avons remarqué avec plaisir que la plupart des candidats avaient renoncé aux anciennes méthodes géographiques; la nomenclature est réduite, comme il convient, aux plus étroites limites; l'étude générale du pays, sa formation géologique, son système orographique et hydrographique, son climat, ses produits, son avenir économique et politique, tout cela est étudié avec ampleur et décrit avec une abondante précision. Dix copies atteignent presque la note la plus élevée; une vingtaine d'autres sont bonnes. Ces résultats sont d'autant plus remarquables que les candidats n'ont que 7 heures pour traiter les deux questions d'histoire et de géographie et que ces deux questions comportent d'assez longs développements; les candidats qui veulent être complets doivent écrire très vite. Mettons-les en garde contre un écueil que tous n'ont pas su éviter : cinq candidats, bien notés pour la géographie, le sont médiocrement pour l'histoire; une quinzaine de candidats, bien notés pour l'histoire, le sont médiocrement pour la géographie; ces derniers semblent avoir fait le meilleur calcul puisque, dans notre notation, l'histoire est à la géographie comme 2 est à 1; mais ils oublient qu'une note trop basse dans l'une quelconque des parties de l'examen peut entraîner la non-admissibilité. Dans leur intérêt les candidats ne doivent pas se laisser séduire et absorber par une question qui leur plaît, au point de sacrifier l'autre; qu'ils consacrent à l'histoire le temps qui lui convient, à la géographie celui qu'elle réclame et ils s'en trouveront bien. Nous n'admettons pas plus un professeur d'histoire trop ignorant en géographie qu'un professeur de géographie trop ignorant en histoire : nos lycées s'en accommoderaient encore moins.

La législation et l'économie politique constituent la troisième composition écrite. Les chiffres donnés plus haut indiquent la valeur relative des compositions de législation et des compositions

d'économie politique. *Déterminer et comparer les caractères essentiels des différentes formes de sociétés commerciales*, tel était le sujet de législation. En économie politique, il fallait dire ce qu'est l'impôt et s'il doit être *proportionnel* ou *progressif*. Ces deux questions nous avaient paru très propres à permettre aux candidats de faire valoir leur jugement et leur faculté de généralisation. Elles n'ont pas trompé notre attente. L'usage du code non annoté, introduit pour la première fois cette année, a donné également de bons résultats, puisque la composition de législation a été jugée supérieure à celle d'économie politique; le jury propose le maintien de cette heureuse innovation qui enlève à la préparation son caractère mnémonique.

Les trois compositions écrites, si nous les avons jugées très rigoureusement, si nous avons demandé aux candidats, non seulement d'atteindre, mais de dépasser la moyenne nécessaire de 30 points, ne nous auraient donné que 14 ou 15 admissibles; nous avons pensé qu'il fallait étendre la liste, en y comprenant tous ceux qui avaient atteint la moyenne et nous avons été bien inspirés, puisque l'un des derniers admissibles s'est trouvé au nombre des admis. Il n'est jamais mauvais, en principe, d'avoir une liste d'admissibles un peu large et de permettre à tous ceux qui se trouvent sur la limite de l'admissibilité, de prouver, à l'oral, leur valeur professionnelle, leurs connaissances acquises, leurs progrès, en un mot leurs titres au grade si ambitionné qui consacre définitivement un professeur. Le jury, préoccupé avant tout de faire de bons choix et de récompenser les plus dignes, ne se plaindra jamais du surcroît de travail que lui apporte l'extension des listes d'admissibles. L'Administration centrale, nous le savons, se montrera toujours très libérale à ce point de vue et bien que la question financière l'oblige à se mouvoir dans d'assez étroites limites, elle laissera toujours la plus grande latitude aux jurys.

Je commencerai par les épreuves de littérature le compte rendu des épreuves orales; ces épreuves sont au nombre de six et trois d'entre d'elles sont exclusivement littéraires; ce sont la leçon de littérature ou de morale faite après vingt-quatre heures de préparation libre, l'explication de l'un des auteurs faite après une demi-heure de préparation en lieu clos et sans notes, et la correction d'un devoir faite également après une demi-heure de préparation en lieu clos.

Les épreuves orales ont été subies par 21 candidats sur 22 admissibles, un des admissibles, indisposé, s'étant retiré du concours. Les leçons de littérature ont été, pour la plupart, un peu courtes et

maigres : nous avons dû faire remarquer aux candidats que les sujets qui leur sont proposés et qu'ils préparent pendant vingt-quatre heures ne peuvent être convenablement traités en vingt-cinq ou trente minutes. Quelques-uns des candidats avaient préparé les phrases mêmes de leur leçon et n'osaient se hasarder dans un développement spontané; plusieurs, comme s'ils avaient hâte de finir, écourtaient leurs citations et les lisaient d'un ton rapide et haletant; d'autres enfin, heureusement en petit nombre, se sont embarrassés dans leur plan, l'ont en quelque sorte oublié et ont introduit des développements étrangers au sujet. Plusieurs candidats cependant se sont distingués tantôt par la clarté de l'exposition, tantôt par une certaine vivacité de sentiment et par des remarques justes et pénétrantes. Huit leçons ont mérité une note moyenne ou un peu supérieure à la moyenne (de 10 à 13); deux ont été vraiment bonnes, quoiqu'un peu pauvres de citations, et ont obtenu l'une la note 15 (montrer que le caractère de Richard donne au *Richard III* de Shakespeare une certaine unité), l'autre la note 16 (le *Don Quichotte* n'est pas seulement un roman satirique : des caractères de Don Quichotte et de Sancho). Nous ne saurions assez recommander aux candidats de ne point chercher à juxtaposer ou à concilier tout ce que les critiques ont pu dire, mais de se mettre franchement en présence des textes, de les comprendre, de les sentir par eux-mêmes et de communiquer aux élèves pour qui ils parlent une impression vive : peut-être les leçons sur les auteurs purement classiques ont-elles été médiocres précisément parce que les candidats étaient encombrés de plus de notes et de plus de souvenirs.

Les explications d'auteurs français ont été de valeur fort inégale. Douze candidats sont au-dessous de la moyenne; huit ont mérité des notes assez bonnes (de 10 à 14) et un, la note 17. Cette épreuve, nous ne saurions assez le répéter aux candidats, est une des plus difficiles et une de celles qui demandent la plus sérieuse préparation. La plupart des candidats, et peut-être ce défaut n'est-il pas propre à la seule agrégation de l'enseignement spécial, se contentent de préparer des généralités sur le génie de Pascal ou de Racine, sur le plan d'une oraison funèbre, sur les caractères de telle tragédie ou de telle comédie; mis en présence d'un texte limité, ils rattachent maladroitement ce texte aux idées générales et un peu vagues qu'ils tiennent en réserve; ils oublient qu'un chef-d'œuvre est toujours vivant et complexe, et qu'il s'agit non pas tant de proclamer le génie de l'écrivain que de prouver, par une explication précise, qu'ils ont compris et senti la vive et ori-

ginale beauté du passage qu'ils expliquent. Sans doute, il convient, dans ces explications, d'avoir une méthode et de ne point se perdre dans les menus détails. Mais s'il est bon de dire, par exemple, que le style de Molière, tout en conservant la forte empreinte de la langue latine, a un tour vraiment français, il est indispensable de le prouver par des exemples bien choisis et clairement expliqués; quelques-uns des candidats l'ont fait, l'un d'eux avec un réel talent, et nous leur en avons su le meilleur gré. Nous avons été frappés par contre de voir que les explications de Racine et de M^{me} de Sévigné étaient plus faibles et que le texte était parfois mal compris.

Pour les corrections de devoirs, la proportion a été la même que dans les épreuves précédentes : douze candidats sont inférieurs à la moyenne, huit ont obtenu des notes assez bonnes (10 à 13) et un la note 17. Quelques-uns des candidats ont été trop sévères et même injustes pour des devoirs assez bons; ils ont pensé à tort que le rôle du maître consistait uniquement à blâmer et à corriger; ils n'ont pas toujours su justifier leurs blâmes, et parfois même les corrections qu'ils ont proposées étaient fort peu heureuses. Plusieurs en revanche ont su démêler assez clairement ce qu'il y avait dans les devoirs de bon et de mauvais; quelques-uns ont précisé avec assez d'adresse un plan qui était lâche, ou ont rétabli l'ordre dans des idées un peu confuses; mais presque tous, lorsqu'ils rencontrent un bon passage, se contentent de le citer en l'accompagnant d'une formule laudative et ne se mettent guère en peine d'expliquer pourquoi le passage leur semble bon. Quelques-uns cependant, et nous avons plaisir à le reconnaître, ont fait effort dans ce sens et ont montré, dans cette appréciation si délicate des qualités de l'élève, une certaine expérience de l'enseignement, du bon sens et parfois de la finesse. Une des corrections de devoirs a été particulièrement spirituelle, agréable et fort bien appropriée à une classe de jeunes élèves.

Pour les épreuves d'histoire les leçons ont porté de préférence sur les constitutions, les institutions, les réformes, le développement ou la transformation des principes de 1789. Sans s'élever bien haut, plusieurs leçons ont été remarquables par la simplicité du plan et la netteté de l'exposition. Nous avons constaté avec plaisir que, sur l'observation qui en avait été faite dans les concours précédents, beaucoup de nos candidats ne s'étaient pas bornés à étudier les manuels des lycées : ils nous ont apporté le fruit de lectures étendues et intelligentes. Onze candidats sur vingt-deux ont atteint ou dépassé la moyenne. La note 15 a été donnée à une

leçon sur l'*Autorité absolue de la royauté française au XVII^e siècle*; la note 14 à une leçon sur la *Déclaration des droits de l'homme* et les Constitutions qui se sont inspirées de cette Déclaration; la même note à une leçon sur les *Idées nouvelles et les réformes au XVIII^e siècle*; la note 13 à une leçon sur la *Cour de Louis XIV*, de 1700 à 1715, et à une leçon sur *Pierre le Grand et Frédéric le Grand*. Le jury reste fidèle, en histoire comme en littérature, en économie politique et en législation, à l'habitude de faire traiter le même sujet par deux candidats. Ceux que le tirage au sort a unis sont ainsi comparés l'un à l'autre pendant toute la durée des épreuves. Nous nous trouvons fort bien de ce système qui n'est pas en vigueur dans toutes les agrégations, mais qui a toujours été appliqué dans la nôtre, et qui fait désormais partie de notre tradition.

L'épreuve pratique de géographie, faite après une demi-heure de préparation, en lieu clos, sans livre ni atlas, a donné, comme la composition écrite l'avait fait prévoir, de très bons résultats : 14 candidats sur 22 ont atteint ou dépassé la moyenne, deux seulement sont tombés fort au-dessous. Le jury, tout en se déclarant très satisfait de cette épreuve, a dû se préoccuper des conditions dans lesquelles elle était faite : le nombre des sujets de leçons n'étant pas illimité, ceux des candidats que le sort a classés les derniers sur la liste qui fixe l'ordre où sont subies les épreuves, peuvent, en procédant par élimination, prévoir à peu près les leçons qu'ils tireront et repasser leurs matières en conséquence. D'où une certaine infériorité pour ceux qui ont passé les premiers. Cet inconvénient est minime; nous prendrons pourtant les mesures nécessaires pour qu'il disparaisse et que tous les candidats se trouvent dans des conditions d'égalité à peu près absolue. J'ajoute un dernier renseignement qui est surtout un conseil à l'adresse des candidats futurs. Les moins bonnes leçons de géographie ont été les leçons sur la France; une leçon sur la Franche-Comté et la Bourgogne a été cotée 3, une leçon sur la Bretagne 4, une leçon sur la Loire Supérieure jusqu'à l'Allier 6, une leçon sur la Savoie et le Dauphiné 6 également. La France continentale ou coloniale figure toujours au programme du concours; elle fournit, à peu près une fois sur deux, la matière de la composition écrite; il est donc habile de l'étudier et de la connaître aussi bien que le Venezuela ou que la Tripolitaine. Les candidats croient sans doute que sur la France ils en sauront toujours assez pour ne pas faire trop mauvaise figure à l'examen; ils se trompent; on n'en sait jamais assez sur notre cher pays et je vais leur révéler un des

secrets de nos délibérations : à mérite égal, nous coterons probablement plus haut une leçon sur la Seine qu'une leçon sur le Mississippi, ou sur le Nil.

Un autre secret qui ne devrait plus en être un pour les candidats, c'est l'indulgence plus grande avec laquelle nous cotons les leçons de législation ou plutôt c'est la supériorité de celles-ci sur les leçons d'économie politique. Cette constatation, si souvent faite dans ce rapport, n'a pas empêché 15 candidats sur 22 d'opter pour l'économie politique. Sur ces 15 candidats 6 seulement ont obtenu une note égale ou supérieure à la moyenne ; sur les 7 qui ont préféré la législation 5 ont dépassé ou atteint la moyenne. Ce résultat concorde absolument avec ceux de l'année dernière. C'est qu'il est plus facile, avec une préparation sommaire, comme est forcément celle de nos candidats en matière juridique et économique, de faire, au bout de vingt-quatre heures, une leçon suffisante sur un sujet de législation que sur un sujet d'économie politique. Dans le domaine du droit, le candidat est limité et soutenu par des textes précis ; dans celui de l'économie politique, il n'a d'autre guide que son propre jugement.

Cette observation a conduit celui des membres du jury qui représente plus particulièrement le droit et l'économie politique à se demander si les agrégés de l'enseignement spécial étaient plus aptes à enseigner le droit que l'économie politique. A cette question qu'il s'était posée, notre honorable collègue n'a pas hésité à répondre par la négative et nous nous rangeons à son avis. Le jour où l'on touchera au statut organique de l'agrégation de l'enseignement spécial, il y aura lieu de se demander s'il ne conviendrait pas d'effacer du programme la législation qui occupe vraiment une bien petite place dans le programme des lycées, et qui, dans les moindres villes, peut être enseignée, et l'est, en effet, par des hommes spéciaux, avocats ou magistrats, beaucoup plus compétents que ne le seront jamais nos meilleurs juristes de l'enseignement spécial. Déchargés de cette partie de la préparation, les candidats pourraient concentrer leurs efforts sur l'économie politique qui offre plus d'analogie que la science du droit avec les autres études de nos candidats et qui, elle, ne peut pas être enseignée, comme l'est le droit, par des avocats ou par des magistrats.

Les épreuves orales terminées, 9 candidats, le huitième seulement, je le répète, de ceux qui avaient fait toutes les compositions écrites (72) et moins de la moitié de ceux qui avaient subi toutes les épreuves orales (21), réunissaient le nombre de points néces-

saires pour obtenir le titre d'agrégé. Nous aurions pu, sans injustice, sans indulgence excessive, augmenter notre liste d'un ou deux noms ; nous n'aurions pas pu la restreindre d'un seul. Elle réunit des hommes qui ont fait preuve, en des matières peut-être trop diverses, d'une consciencieuse préparation et de réelles connaissances. Quelques-uns, si l'on a soin de leur confier l'enseignement pour lequel ils semblent plus désignés, histoire ou littérature, feront des professeurs distingués ; tous seront dignes du titre si envié et chaque année plus difficile à conquérir d'agrégé de l'Université.

Veuillez agréer, Monsieur le Ministre, l'hommage de mon profond respect.

Le Recteur de l'Académie de Caen,
Président du Jury,

E. ZEVORT.

A PROPOS

DES CONFÉRENCES PÉDAGOGIQUES DE M. MARION A LA SORBONNE

M. Marion, dans ses conférences pédagogiques de cette année, a groupé autour de lui tous les candidats aux agrégations des divers ordres, littéraires et scientifiques, c'est-à-dire tous les candidats à la carrière de l'enseignement, auxquels se sont joints un certain nombre de maîtres répétiteurs des lycées de Paris. Il s'est entretenu avec eux de leur avenir, de leurs intérêts, de la place qu'ils doivent occuper dans la société, du rôle social qu'ils ont à jouer à la fois comme instructeurs et comme éducateurs. Le succès de ces conférences montre combien les étudiants de la Sorbonne ont la préoccupation de leur futur métier de professeur, bien que la nature de leurs examens, même de l'agrégation, ne soit aucunement pédagogique. Ils ont écouté leurs maîtres aussi hors de la salle de cours ; ils ont suivi le mouvement si rapide qui a renouvelé tout l'enseignement français et l'a fait sortir, dans ces dernières années, de ce qui était jusqu'alors considéré comme son unique domaine, la science pure. Même ils se sont efforcés de contribuer, pour leur faible part, à cette évolution vers une conception moins exclusive des choses de l'enseignement, vers une con-

ception qui tend à réunir la direction intellectuelle et la direction morale du pays tout entier, et à confondre en un seul, dans nos esprits, ce double point de vue des choses humaines. Certes, dans nos causeries de cette année, on ne s'est pas longtemps attardé à de si vastes pensées; mais ceux des étudiants qui seront plus spécialement chargés d'instruire les générations nouvelles, n'ont peut-être jamais plus vivement senti l'importance de leur double rôle que sous l'influence de la parole, simple et profondément sympathique, de M. Marion. Il ne nous est pas possible de rendre compte en détail des conférences de M. Marion. Trop de sujets divers ont été abordés, et trop délicats, pour que nous puissions même les mentionner dans l'espace d'un article. Nous examinerons seulement deux points qui nous ont particulièrement frappé.

Le succès de ces conférences est nouveau, ai-je dit; non pas nouveau parmi nous, car ce n'est qu'un fait à ajouter à la liste déjà longue des manifestations du même esprit dans le milieu universitaire. Il est nouveau seulement pour le public, qui n'a pas encore pris l'habitude de prêter grande attention à ce que fait l'Université. Et, s'il est vrai que l'attention du public sera difficile à fixer, simplement parce que des habitudes nouvelles sont longues à acquérir, il est vrai aussi de dire que nous ne sommes pas complètement prêts et qu'il nous manque bien des éléments de succès pour parler au public avec autorité et prendre sur lui l'influence à laquelle la science, élevée au-dessus d'elle-même par les hautes préoccupations morales, nous donne droit de prétendre.

Nous faire connaître et apprécier dans la société individuellement, afin d'arriver à faire reconnaître universellement l'ensemble des membres de l'enseignement comme un des grands corps de l'État, tel a été l'un des premiers, des plus importants conseils donnés par M. Marion. Certes, les professeurs d'enseignement secondaire font partie d'un des grands corps de l'État, et, par leur culture, ils forment sans contredit une élite. D'où vient cependant le peu d'estime que semblent faire encore de leur métier la plupart des familles de leurs élèves? D'où vient qu'ils vivent souvent entre eux, comme à l'écart, et qu'un des conseils le plus souvent donnés par les anciens aux jeunes agrégés, à leur arrivée au lycée, soit de ne pas faire de visites en dehors du corps enseignant? Il semble vraiment, dans bien des villes de province, que le professeur de lycée soit au dernier rang parmi les fonctionnaires, et, dans le monde, on s'étonne parfois naïvement de les trouver si bien, lorsque par hasard on en rencontre. M. Marion ne désire pas cependant que les professeurs des lycées deviennent des mondains, et il n'a pas

un goût particulier pour ceux — très rares d'ailleurs — qui jouent trop la comédie et les charades, et deviennent des *amuseurs*. Mais il n'est pas douteux que l'opinion de la société ne soit d'une très grande importance, et il est fâcheux, dans l'intérêt personnel des professeurs, dans l'intérêt du corps aussi, c'est-à-dire du lycée et de l'Université, qu'ils s'abstiennent systématiquement d'y paraître et d'y réclamer leur place. Et que l'on ne dise pas qu'il y a là une question de traitement; car les traitements des diverses catégories de fonctionnaires ne sont pas bien différents, et les professeurs ne sont pas les plus mal partagés, au moins dans les débuts. Leur sauvagerie tient plutôt à une modestie qui a sa dignité, surtout quand le travail la relève, mais dont l'excès a aussi ses inconvénients. Être comme tout le monde, vivre d'une vie complète, mêlé à la vie active de la ville et du pays, et ne pas se cantonner dans sa spécialité et dans l'exclusive fréquentation de quelques collègues, tel est un des conseils que M. Marion a donnés et développés avec entrain au sujet de la vie du professeur hors du lycée.

Ces conseils, on pourrait les donner à tous les jeunes gens, quelle que soit la carrière à laquelle ils se destinent. Ils sont si naturels que ce devrait être inutile de les énoncer, inutile surtout à l'égard des professeurs. Car il y a un intérêt social à ce que le professeur, plus cultivé, d'ordinaire, plus instruit que la plupart des autres, tienne une place élevée dans l'estime générale et se fasse écouter. On pourrait s'étonner qu'il n'en soit pas ainsi : à raisonner dans l'abstrait, et en dehors des opinions courantes, il semble que les gens les plus instruits devraient tout naturellement avoir la plus grande influence sociale, et le monde la subir. Il n'en va pas ainsi cependant. Cela tient sans doute au gouffre qui sépare la science abstraite de la vie réelle; le professeur, avant ses débuts, n'a été qu'élève, d'abord au lycée, puis à l'Université ou à l'École normale; son métier, s'il s'y conforme, le maintient dans l'ignorance presque volontaire des choses pratiques; car ses études, qui restent toute sa vie l'objet constant de sa pensée, qu'elles s'appellent sciences ou humanités, ne sont pas par elles seules vraiment humaines; si elles permettent de juger plus sainement le monde réel, elles ne suffisent pas à le faire connaître. Ceci explique comment tant de professeurs sont gênés dans un autre milieu que le leur, et pourquoi ils vivent souvent à l'écart, sans se faire regretter. Pour quelques-uns, il n'y a pas commune mesure entre leurs idées et leur langage et ceux des autres hommes. Et, au point de vue même de l'enseignement, on sent très bien l'inconvénient qui résulte d'une pareille tendance d'esprit, si répan-

due parmi nos professeurs, inconvénient grave surtout en France, où la pente n'est que trop facile vers l'abstraction et la logique absolue.

M. Marion n'a pas développé ces considérations; mais il a insisté sur la nécessité de ne pas s'isoler; il a montré que cette question touche les professeurs, même individuellement, dans leur intérêt le plus direct, car leur situation dans l'opinion n'est pas sans influencer sur leur carrière. Il n'est pas rare, en effet, que des familles hésitent à envoyer leurs enfants au lycée. Dans ce cas, si les professeurs du lycée sont connus et appréciés, c'est le lycée qui est choisi. Certes, il ne serait pas de la dignité des professeurs de se faire recruteurs pour leur lycée, et pareille influence ne saurait être qu'un résultat involontaire; n'est-il pas cependant bien naturel que l'Université sache gré à ceux de ses membres qui lui font honneur et sont pour elle une force au dehors? L'intérêt personnel qu'ont les professeurs à être bien posés dans l'opinion des familles est encore évident au point de vue de leur autorité dans la classe; cette autorité serait bien précaire, si les parents des élèves les regardaient comme de pauvres diables.

La plupart des professeurs pensent que l'autorité du savoir doit leur suffire auprès des élèves, et elle leur suffit en effet d'ordinaire; pas complètement, toutefois, puisqu'ils ont si grand besoin des punitions, et que plusieurs se sont plaints si fort d'être *désarmés* par le nouveau règlement. Par bonheur, s'ils se préoccupent trop peu de l'autorité que pourrait leur donner une plus grande considération sociale, ils ont l'autorité morale que donnent l'esprit de justice et la dignité de tenue. Combien celle-ci est supérieure à celle-là, et combien surtout elle sera plus nécessaire, lorsque les professeurs prendront part à la vie des élèves autrement qu'à un point de vue purement didactique! Mais nous n'en sommes pas encore là, et jusqu'ici, même avec les récentes réformes, la question de la discipline n'intéresse guère les professeurs que d'une façon spéculative. Toutefois, comme ils sont, au moins pendant la classe, en contact avec les élèves, comme le conseil de discipline, où ils sont en majorité, est appelé, accidentellement, à donner son avis dans des cas graves, et généralement, à apprécier la situation morale du lycée, comme aussi c'est la tendance des nouvelles réformes de faire prendre part à la vie générale du lycée le personnel tout entier, et que cette tendance a été nettement formulée à la fois dans le rapport sur la question de la discipline, et dans la lettre ministérielle, M. Marion s'est arrêté

tout particulièrement sur ce point, et l'a examiné successivement en principe et en pratique.

D'abord le principe : qu'est-ce que la discipline ? On trouverait encore des personnes qui répondraient : c'est l'ensemble des mesures destinées à faire tenir les élèves tranquilles, et telle est, en effet, l'idée que le mot évoque d'abord : en parlant de discipline, on songe malgré soi aux punitions. Pour traiter à un point de vue théorique la question de la discipline et arriver à définir ce qu'il faut entendre par ce mot, il faut avant tout oublier nos internats, et faire abstraction des idées que leur pensée nous impose : les anciens collèges de jésuites, adaptés par le premier Empire, portent trop les marques de leur double origine, et ne sauraient nous aider à formuler une conception du régime qui convient à nos élèves pour les préparer à la vie moderne. Car le régime, la vie quotidienne des élèves contribuent plus à la formation de leur caractère que les programmes ; ce ne sont pas les beaux enseignements *ex cathedra*, ni même les lectures qui comptent le plus dans la vie intime de jeunes gens de quinze ans ; ce ne sont pas les lieux communs moraux qui peuvent apprendre à vivre moralement ; l'élève échappe au professeur qui n'est que professeur, et forme son individualité en dehors de lui. Comment la forme-t-il, lorsqu'il est interne et que sa famille n'exerce sur lui qu'une influence intermittente ? Il la forme selon sa nature, d'abord, et selon le milieu où on le fait vivre : l'organisation de ce milieu, c'est toute la question de la discipline.

Lorsque, il y a peu d'années, le système du silence et des punitions continuelles existait encore, les élèves étaient isolés, et même en cour n'avaient pas d'expansion ; de là vient peut-être ce manque d'esprit de solidarité que l'on remarque parfois chez les jeunes gens, et ce mélange étrange de soumission passive et de révolte intellectuelle. Ce système est maintenant officiellement condamné. Quel doit être le système nouveau, quel doit être le milieu dans lequel sera appelé à vivre l'élève interne, pour s'y préparer, d'une façon graduelle et pour ainsi dire inconsciente à la vie ? Il faut un milieu où il puisse apprendre à pratiquer l'initiative et la liberté, en même temps que la solidarité ; il me semble en effet que l'on peut exprimer par ces deux termes les principes de la vie moderne, — morale comprise.

Tout le monde est à peu près d'accord là-dessus. Chacun sent, — qu'il l'avoue ou non, — qu'il faut vivre pour apprendre la vie et qu'une discipline semi-monastique, semi-militaire, toute d'autorité, est un contre-sens à notre époque. Mais un double fait gêne

le personnel enseignant et l'empêche de se mettre nettement en face de la situation. D'abord, un très grand nombre de professeurs ne se regardent pas comme chargés de l'éducation; ils ont pris l'habitude de n'attacher leur pensée qu'aux programmes; ils ont peur d'une responsabilité nouvelle et d'avoir, dans toute la valeur du terme, charge d'âmes. Puis la difficulté de créer un régime éducatif les effraye : il est facile de changer des programmes; mais changer la vie intérieure du lycée! D'après leur effroi même à cette pensée, on peut juger combien le moindre progrès en matière d'éducation a plus de portée que le renouvellement des programmes. Ils se méfient, non pas toujours par esprit de routine, mais parce qu'il est naturel à l'homme de se méfier lorsque l'on veut exercer sur lui ou ce qui le touche une influence d'ordre moral; à moins qu'il n'ait foi dans l'idée propagée ou dans celui qui la propage. De là vient la clameur contre l'internat; on se débarrasse sur lui : sans doute, dit-on, il faut donner aux enfants une vie éducatrice, il leur faut la vie de famille; disons bien haut aux parents que l'État ne peut se charger de remplacer la famille, qu'il n'accepte de responsabilité que pour l'enseignement, et alors les familles prévenues n'auront plus rien à dire. Presque personne pour plaider la cause de l'internat, pour rechercher s'il ne peut pas jouer un rôle éducatif spécial, que la famille ne saurait remplir : il est condamné *a priori*. Et c'est ainsi, depuis bien longtemps, que le régime de nos lycées a été attaqué, que l'on est toujours revenu aux questions de programmes et d'enseignement, si bien que quelques-uns ont réussi à se convaincre qu'un cycle d'études bien organisé peut suffire au développement moral d'un élève, et à le faire entrer dans la vie : partisan des études classiques ou partisan des études modernes, chacun s'attache à prouver la valeur éducatrice du programme qu'il préconise. On dirait que tout est là, qu'un système d'études sera la panacée et suffira tout seul à faire des hommes.

Cependant des idées nouvelles se sont fait jour dans l'Université. Elle veut se réformer elle-même, et du grand examen de conscience auquel elle s'est livré, est sorti le rapport de la commission des réformes. Ce rapport envisage la question de l'éducation, lui fait une place à part, distincte à la fois des questions d'enseignement et des questions de distribution du temps, de développement physique et d'hygiène. La sous-commission de la discipline « a examiné tout ce qui a trait à la direction morale des élèves, en tant que cette direction morale est distincte de l'hygiène générale et de la culture intellectuelle » ; et le rôle de la sous-commission

ainsi compris est d'une singulière importance, car « si l'on sépare la question de la discipline des questions d'enseignement, elle l'emporte infiniment sur elles en intérêt. » La netteté de ces paroles du rapport de M. Marion, rapport transformé en expression officielle de la pensée ministérielle, constitue une véritable révolution dans la direction de l'enseignement secondaire.

Une fois adoptée cette façon de procéder à l'étude de la question de la discipline, les premières idées générales de réformes s'imposaient d'elles-mêmes, pour ainsi dire, sans souffrir de discussion : limitation du nombre des élèves dans chaque établissement secondaire, afin que le lycée puisse former un tout homogène ; suppression de la règle du silence partout où elle n'est pas nécessaire au travail ; exclusion rigoureuse des natures décidément rebelles ; réunions des professeurs pour les notes trimestrielles, institution du conseil de discipline. Toutes ces mesures procèdent du même esprit ; elles tendent toutes à amener dans le lycée plus d'union entre les élèves, qui ne doivent pas être traités comme des unités distinctes sans lien entre elles, plus d'entente entre les professeurs d'une même classe, et enfin à créer des relations le plus suivies possible entre les élèves et tous leurs maîtres. Jusqu'ici, les élèves se sentaient solitaires, comme autant d'enfants uniques abandonnés de leurs parents ; le sentiment de solidarité avec les camarades ne se développait guère, sauf exceptionnellement, dans les cas de révolte ; et l'impression d'isolement était d'autant plus pénible que la vie était commune : chacun ressentait à la fois son propre isolement, et la tristesse de l'isolement des autres. La renaissance des exercices physiques a déjà beaucoup contribué à modifier cet état de choses ; mais ces exercices ont leur raison d'être en eux-mêmes, et si, par surcroît, indirectement, ils servent au développement de la vie morale, ils ne peuvent y suffire. C'est pourquoi il faut, de toute nécessité, que le professeur, en tant qu'homme, s'intéresse aux élèves personnellement, afin qu'ils ne soient plus, les uns et les autres, machines à enseigner, d'une part, et d'autre part, machines à obéir.

Et la discipline y gagnera. L'enfant contraint travaille peut-être, mais mal ; il travaille mal aussi parce qu'il n'est pas heureux. Qu'il travaille ou non, d'ailleurs, qu'il soit obéissant ou ne le soit pas, il apprend peut-être l'obéissance, mais non pas la discipline. L'esprit de discipline, voilà ce qui importe, et c'est, en effet, quelque chose de bien plus élevé que l'obéissance ; il ne peut s'acquérir sans un peu de liberté ; car avec lui, si l'on sait obéir, ce n'est pas passivement, mais au contraire avec pleine volonté

de le faire. « Ce n'est pas assez que tout soit dans l'ordre, il faut que tous se sentent dans l'ordre, et s'y tiennent avec joie, même pouvant en sortir. » Il n'y a pas grande différence entre l'esprit de discipline et l'esprit de solidarité, l'un n'étant que le moyen de pratiquer l'autre; ils ne peuvent se développer que dans un milieu auquel les membres s'intéressent comme y étant partie agissante. Le milieu existait déjà matériellement, il ne fallait que lui donner la vie : c'est à quoi tendent toutes les récentes réformes.

Qu'il me soit permis d'ajouter un mot à ce qui a été dit à ce sujet dans les conférences. L'esprit de discipline ne peut se développer que dans un milieu nombreux dont les membres soient égaux; c'est pourquoi, l'éducation dans la famille est toujours incomplète. Solidarité, liberté, ce sont nos deux pôles; mais trop souvent, on ne nomme que la liberté; on énonce les droits et pas les devoirs. Pas n'est besoin d'enseigner la liberté, il suffit de ne pas la gêner; mais, comme l'on dit quelquefois, il faut apprendre à la bien pratiquer. Bien pratiquer la liberté, c'est apprendre son complément nécessaire, la solidarité; car la liberté n'a pas d'autre limite que le respect du droit des autres. Seule l'éducation en commun, bien organisée, peut être complète sur ce point fondamental.

Ainsi, la sous-commission de la discipline a conçu le lycée comme une sorte d'association, composée à la fois des maîtres et des élèves, dans laquelle les premiers donnent le ton, pour entretenir l'unité de la maison. « Au proviseur, il appartient de donner l'impulsion d'ensemble et de coordonner les efforts. Centre conscient et dirigeant de tout l'organisme, l'unité dont nous parlons sera son œuvre, ou elle ne sera pas. » Ceci amène une conséquence nécessaire, le droit d'initiative pour le proviseur; plusieurs fois, en effet, la commission, indiquant de bonnes idées, se contente d'en signaler l'intérêt, sans en faire l'objet d'une prescription réglementaire. On comprend qu'un régime de coercition, comme celui qui vient d'être condamné, puisse être étroitement dirigé de loin, par l'administration supérieure; cela ne se comprendrait plus avec le régime nouveau; et ce n'est pas une des moindres originalités des réformes commencées, que de voir l'administration accepter spontanément cette diminution de sa propre autorité, en rendant officiel le rapport de M. Marion. « MM. les proviseurs sont invités, dit la lettre ministérielle, à user, au mieux des intérêts de tous, de la latitude nouvelle qui leur est laissée. »

Si d'ailleurs l'administration centrale renonce implicitement à

une partie de son autorité sur la direction locale du lycée, elle regagne une autorité bien plus grande d'autre part. C'est elle qui a donné l'impulsion aux réformes, et, en même temps qu'elle veut établir une unité morale dans chaque lycée, elle s'efforce aussi d'établir une unité morale dans tout le personnel enseignant. De même qu'elle édicte les programmes d'enseignement, elle veut aussi donner le ton au point de vue de l'éducation. Les conférences mêmes de M. Marion n'ont pas d'autre but que de faire entendre la bonne parole aux futurs professeurs. C'est la même préoccupation qui a fait répandre à profusion la brochure *Instructions, programmes et règlements*. « J'ai voulu, dit le ministre, vous faire part des intentions mêmes qui ont inspiré nos décisions. »

Par ce temps d'incertitude, tandis que les doctrines morales se multiplient et s'affaiblissent mutuellement au point que la seule idée qui semble devoir se dégager de leur enchevêtrement subtil serait la reconnaissance du droit pour chacun de se former, sans nul souci des autres, sa propre conception, il est intéressant d'assister à notre mouvement universitaire, et de l'opposer à cette tendance anarchique; il est surtout facile de voir, dans la réforme de l'enseignement secondaire, l'intention plus ou moins consciente de ses auteurs de résister à ce courant, d'affirmer la nature catégorique du devoir de solidarité et de faire, en faveur de ce principe, la propagande la plus efficace, en l'imposant à l'esprit des enfants progressivement, de façon qu'ils l'acceptent comme inné.

A vrai dire, même, l'affirmation des principes généraux est à elle seule toute la réforme. Ce que les règlements nouveaux ont apporté de descriptions positives ne suffit pas, à part la suppression de la règle du silence, à modifier la vie morale de l'élève interne. Toute la réforme est entre les mains des maîtres eux-mêmes, si l'autorité supérieure reste fidèle au beau programme qu'elle a tracé. On pourrait douter de ceci; il est difficile d'imaginer une administration réglant sa conduite sur une idée en marche; cela s'est vu cependant pour l'enseignement supérieur; on peut bien espérer que cela pourra se voir aussi dans l'enseignement secondaire, pendant assez de temps pour assurer la réforme. Les professeurs, du moins, seront heureux d'y concourir; leur profession est déjà l'une des plus nobles que l'on puisse choisir; combien plus belle encore est la tâche nouvelle dont ils seront chargés! Nul mieux que M. Marion ne pouvait nous faire sentir combien cette tâche est belle, et personne ne pouvait nous donner plus de confiance dans le succès.

Le rapport de M. Marion sur la discipline comprend trois parties ; les dispositions essentielles des deux premières ont été analysées et discutées dans les conférences ; la troisième partie, relative au recrutement et à la préparation des maîtres, a été laissée de côté, parce qu'elle ne renferme aucune disposition positive, mais seulement des suggestions, sur une question qui sans doute ne sera pas rapidement résolue : c'est en effet la question essentielle entre toutes, celle qui, une fois réglée définitivement, ne laisserait pour ainsi dire plus de réformes à faire. Il sera sans doute impossible avant longtemps de prévoir comment l'autorité et la direction de l'éducation seront partagées entre les maîtres. Tout le travail de la commission des réformes est destiné avant tout, comme nous l'avons vu, à amener une transformation dans les idées générales du personnel, transformation qui se prépare d'une façon latente, mais qui avait besoin d'être hâtée, pour que soient possibles plus tard des modifications vraiment profondes dans le régime de l'internat.

Toutefois, il est un point sur lequel on peut prévoir. Faut-il chercher la formule définitive de l'éducation commune dans la création d'un personnel éducateur, distinct du personnel enseignant, ou bien faut-il, au contraire, que les deux personnels soient confondus ? M. Marion s'est contenté d'établir que le personnel tout entier devait être éducateur, les maîtres qui président à la vie intérieure au moins autant que ceux qui enseignent. Il est partisan, croyons-nous, de ce qu'on paraît vouloir tenter pour faire du corps actuel des maîtres répétiteurs un corps de vrais éducateurs. Mais — je parle ici en mon propre nom, — à cette question il me semble que l'on peut répondre : l'éducateur a, plus que le professeur, besoin d'autorité ; comment pourra-t-il conquérir de l'autorité sur les enfants, s'il n'a pas celle que confère le savoir ? Si l'on crée un double personnel, il arrivera fatalement, — quelles que soient les conditions que l'on puisse imaginer, — que l'un des deux personnels sera plus estimé que l'autre, dans l'opinion des parents, comme dans celle des élèves. Si c'était le personnel enseignant qui fût mis au-dessous de l'autre, il n'y aurait que demi-mal ; l'instruction n'en souffrirait pas trop, et l'éducation pourrait être bonne même avec des éducateurs médiocres. Mais qui oserait soutenir que ce ne sera pas, comme aujourd'hui, le personnel éducateur qui sera toujours moins estimé que l'autre ? et comment pourrait-on espérer qu'il fasse jamais œuvre d'éducation, s'il ne peut pas avoir, vis-à-vis des élèves, ni vis-à-vis des parents, une autorité au moins égale à celle des

professeurs? Il peut être respecté comme disciplinaire, mais non comme éducateur. Seules, les maisons religieuses peuvent avoir deux personnels, le professeur ayant l'autorité du savoir, et l'éducateur, l'autorité du prêtre. Dans nos lycées, le professeur, croyons-nous, pourra seul faire vraiment œuvre d'éducateur.

UN ÉTUDIANT.

L'ÉLECTION AU CONSEIL SUPÉRIEUR

Au deuxième tour de scrutin, M. Bernès, professeur de rhétorique au lycée de Douai, a été élu représentant des agrégés des lettres au Conseil supérieur de l'instruction par 134 voix contre 69 données à M. Dupré.

Ce résultat est commenté vivement par les journaux universitaires. Les professions de foi de M. Bernès étaient celles d'un adversaire déclaré de l'enseignement français. Dans sa première circulaire, il attaquait nettement le projet de création d'un « enseignement classique français, sosie masqué de l'Enseignement spécial ».

La question se pose donc très nettement. Une partie notable, la plus grande partie peut-être de l'élite française de cette jeunesse que le talent ou la fortune destinent à être le groupe dirigeant de notre démocratie, doit-elle, au lieu de la culture classique, recevoir la culture « moderne » ?

C'est à cette question qu'a répondu négativement le Conseil supérieur en 1886, qu'ont répondu de même, depuis 1880, tous les votes de l'enseignement secondaire; c'est elle qu'a tranchée nettement, toujours dans le même sens, le choix que vous avez fait, à une grande majorité, de M. Merlet en 1887.

Et plus loin :

Quelques-uns de nous, cependant, ont semblé récemment fléchir. On a exploité l'affaiblissement, dont tous se plaignent, des études antiques. On leur a promis, promesse tentante pour un maître, de les débarrasser de leurs mauvais élèves. Je ne vois pas par quel secret, d'élèves rebelles à un enseignement classique, on ferait des élèves dociles à un autre qui prétend l'être. Mauvais ici, ils seront mauvais là; et, fier de sa jeunesse et de ses hauts appuis, l'enseignement nouveau se résignera-t-il à servir de déversoir à nos classes? Comment se dirait-il l'égal du nôtre, et prétendrait-il aux mêmes droits? — N'ayons pas d'illusion; il vaudra de nos bons élèves; de nos mauvais, aucunement; heureux si à son

tour il ne prétend nous envoyer les siens. On n'explique pas d'ailleurs comment au début des études on les distinguerait, ces futurs bons élèves, et comment une élite se recrute autrement que sur une masse, par lente sélection. De mauvais élèves, nous en aurons toujours. N'est-ce pas, aussi bien, notre honneur que d'en tirer quelque chose, de les faire profiter, eux aussi, plus qu'ils ne croient, de nos leçons, si bien que plus tard, pleins de respect et de regrets pour ces programmes qu'ils n'ont pris que par bribes, ce n'est pas à d'autres que nous qu'ils voudraient confier leurs enfants ? Puis, on oublie un fait, quand on se plaint de l'envahissement des élèves faibles. L'ancienne clientèle des lycées, la bourgeoisie cultivée et lettrée, les a, en grande partie, abandonnés. Une autre leur est venue, cette petite bourgeoisie, à peine sortie du peuple, qui s'élève, et qui est la réserve de notre République. Ses enfants n'ont pas derrière eux une hérédité d'affinement et de culture. Elle ne peut pas être pour nous, comme l'autre, une collaboratrice. Mais notre œuvre, notre rôle dans la transformation sociale actuelle, dans l'ascension des couches d'en bas, c'est de dégrossir patiemment ces esprits un peu lents et rudes, c'est de préparer en eux une nouvelle élite, qui dès la première génération, pour les mieux doués, après une ou deux seulement pour les autres, atteindra le niveau de nos élèves d'autrefois.

Après avoir énuméré les résistances qui se préparent, M. Bernès conclut que les agrégés doivent « envoyer au Conseil un partisan convaincu de l'humanisme, de son rôle social et de ses privilèges ».

Dans une deuxième circulaire, le programme était ainsi résumé :

Opposition à la création d'un second enseignement classique fondé sur le français et les langues vivantes.

Maintien absolu du privilège des langues anciennes pour l'admission à toutes les Facultés et à toutes les Écoles supérieures.

Transformation de l'Enseignement spécial en Enseignement moyen professionnel, de durée courte, de programmes variables suivant les régions, ayant ses professeurs distincts, préparant à l'agriculture, au commerce, à l'industrie, à certaines écoles techniques, à certaines administrations.

Réorganisation de l'Enseignement classique, seul enseignement général, donné à tous ceux à qui les sacrifices de leurs parents ou des bourses permettront de le suivre, recrutant les carrières libérales, l'élite de la bourgeoisie agricole, industrielle et commerciale, les postes élevés des administrations.

Dans la circulaire envoyée pour le scrutin de ballottage, M. Bernès déclare que ce scrutin a pris, par la force des circonstances, le caractère d'un « choix entre deux doctrines ». La sienne est, à ce qu'il croit, « celle de la grande majorité. Il est bon de la manifester, car nous vivons sous un gouvernement d'opinion,

où l'on sait tenir compte, même en haut lieu, d'une conviction franchement exprimée. »

« Faire l'épreuve du système nouveau est le seul moyen, vous dit-on, d'arrêter les réclamations de ses partisans. » Cela même n'est pas certain. Telle réforme politique, après avoir semblé le mot d'ordre d'un grand parti, n'est-elle pas aujourd'hui tombée dans l'indifférence et l'oubli ?

D'ailleurs, — nous le savons par l'histoire de l'enseignement spécial, — une concession, d'habitude, suscite des prétentions nouvelles. Ce n'est pas, comme M. Dupré semble y compter, un frère cadet respectueux des droits d'aînesse que l'enseignement classique aura dans l'enseignement français : c'est un concurrent revendiquant les mêmes privilèges, disposé, pour peu qu'on l'y pousse, à réclamer bientôt notre place tout entière ; c'est un rival d'autant plus redoutable qu'on l'aura constitué plus fort, que les grades de son personnel et la lettre au moins de ses programmes sembleront le faire l'égal des humanités anciennes.

Enfin, ce n'est pas seulement la haute culture, nos plus précieuses qualités nationales, le recrutement de notre élite dirigeante, l'existence même, après quelques années, des études classiques, qui me paraissent compromis par le projet en discussion : c'est notre influence, c'est l'avenir de l'enseignement laïque en France.

Notre bourgeoisie, la plus humble même, tient au latin et au grec ; ils sont pour elle la marque d'une culture vraiment secondaire. Quand la plupart de nos collèges, quand plusieurs de nos lycées ne les enseigneront plus, elle ira aux maisons religieuses, trop avisées, elles, pour y renoncer. Et à ceux qui accepteront cette mutilation de l'enseignement, comment fera-t-on comprendre qu'une maison où l'on n'apprend que le français diffère beaucoup de l'école primaire ? A Paris déjà, les candidats au baccalauréat spécial sortent en majorité des écoles de frères. Quand, pour un enseignement dit classique, sans latin ni grec, il ne sera plus besoin de maîtres même bacheliers, c'est à cette concurrence aussi qu'en plus d'une ville des agrégés de l'enseignement secondaire auront l'humiliation de disputer leurs élèves, et de les disputer peut-être sans succès, parce que les frères enseignent à prix réduit, et qu'on demandera chez nous, aux yeux de bien des parents, plus cher que ne semblera valoir la marchandise.

Ni français, puisqu'il aura rompu avec les traditions essentielles de l'esprit français ; *ni classique*, puisque les besoins mêmes auxquels on déclare qu'il répond, puisque la clientèle de l'enseignement spécial dont il hérite, lui imposeront d'être utilitaire ; *ni secondaire*, puisque des écoles primaires pourront lui faire concurrence, l'enseignement prétendu secondaire classique français aura consommé alors le discrédit de l'Université.

A la fin de cette circulaire, M. Bernès posait une seconde question :

« Le nombre des délégués de l'enseignement secondaire au Conseil et à la Section permanente n'est évidemment pas proportionné

à l'importance du personnel, à la gravité des intérêts qu'ils représentent. En plus d'une circonstance, des réformes nous concernant ont été votées qui ne l'auraient pas été si nous avions disposé de plus de voix. Le doublement de notre représentation semble donc désirable. Grâce à lui aussi, par une répartition de sièges analogue à celle que l'usage a établie dans l'Enseignement supérieur, la province, en même temps que Paris, pourrait être représentée dans les divers ordres d'agrégation ; chose naturelle, puisque la majorité des agrégés réside en province ; chose utile, puisque certains problèmes s'y posent, pour les intérêts du personnel, qui ne se posent pas à Paris ; puisque d'autres, relatifs à l'application des règlements intérieurs, à la distribution du travail, y prennent quelquefois un aspect différent.

Je crois que ce vœu mérite l'attention de tous. Je m'engage, si je suis élu, à le déposer entre les mains du ministre, et à le recommander à sa sollicitude. »

Le candidat élu avait posé deux questions aux agrégés. En l'éli-sant, laquelle ont-ils voulu résoudre ?

Les adversaires de l'enseignement français voient dans ce vote un vœu en faveur du maintien de l'enseignement spécial tel qu'il est organisé, une protestation contre les projets de réforme.

Pour les partisans de l'enseignement français le vote est seulement une réclamation des agrégés de province qui se trouvent insuffisamment représentés au Conseil supérieur.

UNE TENTATIVE D'ENQUÊTE PRIVÉE SUR L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

M. Bernès, le nouvel élu du Conseil supérieur, a eu l'heureuse idée de recueillir l'opinion personnelle des professeurs sur les principales questions qui intéressent l'enseignement. Il envoie à tous ses collègues le questionnaire suivant, auquel il les prie de répondre par un oui ou par un non.

Organisation générale.

Approuvez-vous la création d'un second enseignement classique, fondé sur le français et les langues vivantes, dont les diplômes seraient équivalents à ceux de l'ancien ? (*Projet ministériel.*)

La création d'un second enseignement fondé sur le français et les sciences, et qui préparerait à toutes les carrières scientifiques? (*Projet Berthelot.*)

Un système d'enseignement commun à tous, sans latin ni grec, jusque vers quatorze ou quinze ans, et se divisant ensuite en trois branches, classique, scientifique, industrielle? (*Projet de l'Association pour la réforme de l'enseignement secondaire.*)

Êtes-vous pour le maintien de l'enseignement classique actuel amélioré, et de l'enseignement spécial redevenu un enseignement avant tout pratique et professionnel, d'un degré plus élevé que les écoles primaires supérieures?

Enseignement spécial.

Approuveriez-vous que dans l'enseignement spécial ainsi compris on exigeât une licence littéraire ou scientifique des candidats aux agrégations?

Qu'on changeât le nom de baccalauréat donné au diplôme final?

Qu'on supprimât au moins l'équivalence de ce diplôme avec les baccalauréats classiques pour l'entrée aux grandes écoles scientifiques?

Qu'un professeur de l'enseignement classique, quel que fût le nombre de ses heures de service, ne pût qu'avec son consentement être chargé de classes dans l'enseignement spécial et qu'elles fussent considérées comme heures supplémentaires?

Enseignement classique.

Êtes-vous d'avis que l'étude du latin et du grec soit avancée d'un an; les leçons de choses, les sciences physiques et naturelles rayées du programme des classes élémentaires?

Qu'un prix spécial de thème latin soit rétabli dans toutes les classes?

Que l'enseignement des langues vivantes soit dès le début et jusqu'à la fin donné surtout en vue de faire parler et lire la langue usuelle?

Que l'enseignement de la philosophie soit donné aussi complet que possible à tous les élèves?

Qu'il soit, au besoin, réparti sur deux années, une place étant faite dans la seconde aux études littéraires et esthétiques?

Organisation intérieure.

Désirez-vous qu'un maximum unique de 15 heures de travail hebdomadaire soit établi pour tous les professeurs?

Que les conférences prévues en cas de classe d'une heure et demie, dans les récentes instructions, soient supprimées?

Que le droit de prononcer des punitions soit rendu aux professeurs?

Que la distribution des heures de travail et de récréation soit réglée de telle sorte que, dans la division supérieure au moins, les élèves aient des études plus longues sans coupures?

Que la veillée soit régulièrement établie dans les hautes classes?

Conseil supérieur.

Demandez-vous que le nombre de vos représentants soit doublé, une représentation accordée aux chargés de cours des lycées, le droit d'ini-

tiative des délégués étendu, la publicité des discussions du Conseil et de la section permanente réglementaire?

Statistique.

Quel est le nombre des élèves dans votre lycée?

Est-il en croissance ou en décroissance?

Quelle est l'importance des établissements concurrents?

Combien d'élèves dans l'enseignement spécial?

Augmente-t-il ou diminue-t-il?

Ses élèves le quittent-ils de bonne heure, ou le suivent-ils en grand nombre jusqu'à la fin?

Jusqu'à quelle année est-il organisé dans votre lycée?

Quelle importance ont, dans le chiffre de ses élèves, les non-valeurs exclues de l'enseignement classique?

Quelle est la valeur de ses élèves, et quel a été le résultat des concours de l'an dernier entre eux et ceux de l'enseignement classique?

EXTRAIT DES PROCÈS-VERBAUX

D'UNE ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DES PROFESSEURS

D'UN LYCÉE DES ALPES

L'assemblée se réunit à 3 heures et demie, sous la présidence du recteur, assisté de l'inspecteur d'Académie et du proviseur. Tous les professeurs du lycée, plusieurs maîtres répétiteurs sont présents.

Le recteur dit en quelques mots quel sera l'objet de la séance. C'est de l'éducation « intellectuelle » qu'il désire aujourd'hui entretenir l'assemblée; il prie les professeurs de lui communiquer leurs observations sur deux points :

1° La durée des classes, réduites à une heure et demie par le nouveau règlement;

2° L'organisation des « exercices pratiques » et les résultats obtenus.

Le recteur rappelle que les instructions ministérielles ne peuvent, bien entendu, être modifiées dans ce qu'elles ont d'essentiel; mais qu'une certaine latitude est laissée dans l'application aux recteurs et aux proviseurs, que beaucoup de vœux peuvent être émis, dont il sera tenu compte.

I. Les classes réduites à une heure et demie sont-elles encore assez longues pour permettre, dans toutes les classes, l'étude complète des programmes?

La grande majorité de l'assemblée répond nettement que les classes d'une heure et demie, complétées par les conférences pratiques, permettent de voir presque autant de matières que les classes de deux heures, et de les voir mieux. Elle est très favorable, en principe, à la nouvelle mesure. Il convient seulement de faire une exception pour la classe de mathématiques élémentaires, en raison de la nature et de l'étendue du cours. M. S..., professeur de mathématiques élémentaires, craint de ne pouvoir terminer son cours en temps voulu. Le recteur lui fait observer que les méthodes nouvelles, adoptées dans l'enseignement des mathématiques, permettent d'aller un peu plus vite, que le professeur doit faire des leçons courtes, et peut se servir de livres pour certaines parties. M. S... répond que ce système est difficilement praticable en mathématiques élémentaires. Le recteur lui demande alors si les interrogations ne pourraient pas être faites dans les conférences, laissant ainsi pour les leçons une heure et demie complète. M. S... objecte qu'il vaut mieux, dans ces conditions, ne pas morceler le temps. Pour interroger régulièrement sur chaque leçon, le professeur devra faire, avant chaque classe, une conférence. Dès lors, à quoi bon changer ?

M. D..., professeur de mathématiques préparatoires, confirme l'opinion de M. S... ; il serait également très embarrassé si sa classe était nombreuse ; s'il a pu obtenir des résultats satisfaisants, c'est parce qu'il a très peu d'élèves.

M. le recteur prend en considération l'avis de MM. S... et D... ; il engage M. S... à poursuivre sa tentative ; sa longue expérience lui permettra peut-être d'atténuer les inconvénients qu'il signale. Aussi bien, il se déclare prêt, si M. S... le juge nécessaire, à lui donner satisfaction et à rétablir, pour sa classe, la durée primitive de deux heures.

Les autres professeurs de sciences n'ont pas rencontré les mêmes difficultés. M. P..., professeur de mathématiques dans l'enseignement spécial, est très satisfait ; il préfère à tous égards les classes d'une heure et demie ; les conférences lui permettent de voir à part certaines parties trop négligées par le passé, comme l'article « revisions et compléments », inscrit au début de la troisième, cinquième et sixième année de l'enseignement spécial.

M. G... et C..., professeurs de physique, sont du même avis. Ils font une seule réserve appuyée par le proviseur : les économies budgétaires s'opposent à ce que toutes les heures soient rendues dans toutes les classes ; dans certaines classes, comme la troisième année d'enseignement spécial, les conférences sont

beaucoup trop rares et l'on perd tous les avantages du système. Le recteur regrette avec eux cet état de choses ; malheureusement il ne peut y remédier en ce moment ; il tient bonne note de l'observation et fera son possible pour que, l'an prochain, toutes les heures soient rendues.

Les professeurs de lettres sont également très contents. M. L..., professeur de philosophie, trouve qu'une heure et demie suffit pour la leçon. Les professeurs de rhétorique et de seconde, dont les programmes sont plus souples et les sujets d'étude plus variés, ne voient également que des avantages dans cette division du travail. MM. A... et C..., professeurs d'histoire, partagent leur opinion. M. A... réclame une augmentation d'heures en philosophie ; le proviseur lui fait observer qu'elle lui sera donnée dès qu'il aura à appliquer le nouveau programme. MM. S..., professeur de troisième, et O..., professeur de français dans l'enseignement spécial, demandent le maintien de quelques classes de deux heures ; M. S... pour voir un peu plus d'auteurs, M. O... pour étudier complètement, en quatrième année d'enseignement spécial, les nombreux ouvrages inscrits au programme. Ils voudraient qu'on pût appliquer le nouveau régime sans renoncer complètement à l'ancien.

L'approbation est plus vive et tout à fait unanime dans les classes de langues vivantes et de grammaire. MM. L..., professeur d'allemand et N..., professeur d'anglais, demandent seulement, comme les professeurs de physique, une augmentation d'heures en quatrième et cinquième années d'enseignement spécial. Les professeurs de quatrième, cinquième, sixième, se déclarent absolument satisfaits. Pour les petites classes la réforme est certainement excellente : les enfants suivent avec plus d'attention une classe plus courte, et il est indispensable que le professeur s'occupe d'eux, les surveille et les dirige en étude.

Le recteur constate avec plaisir que l'assemblée est, en somme, favorable au nouveau régime ; les observations ne portent guère que sur des détails faciles à modifier, comme la trop courte durée des classes en mathématiques élémentaires, et le trop petit nombre d'heures rendues dans les classes de physique et de langues vivantes. Tous les professeurs ont reconnu l'utilité de la réforme : ceux qui en signalent les inconvénients proposent en même temps le moyen de les atténuer ; pour beaucoup de classes elle ne présente que de réels avantages, et l'on peut déjà constater de bons et sérieux résultats.

L'organisation des « conférences » donne lieu également à

quelques observations. Le recteur s'est fait adresser, sur les « exercices pratiques » et les résultats obtenus, des rapports dont il a pris connaissance; il sait que, dans toutes les classes, les professeurs sont satisfaits, que les élèves eux-mêmes en sentent l'incontestable utilité. Il prie les différents professeurs de compléter ces renseignements et d'exposer brièvement leurs idées.

Leçons, corrections de devoirs, conversations, libres discussions sur les points les plus intéressants suffisent à remplir, pour le plus grand profit des élèves, les conférences de philosophie.

Les professeurs de sciences sont également heureux de pouvoir, pendant quelques heures, revenir sur les leçons précédemment faites, élucider les passages obscurs, profiter de la bonne volonté des élèves qui demandent facilement, dans une conférence, les renseignements nécessaires, les connaître et les conseiller.

Les professeurs de lettres n'ont pas suivi de moins près le travail de leurs élèves; ils sont allés dans les études, ils ont pu donner des conseils, éviter de longues recherches et des efforts inutiles, s'assurer que les devoirs et les préparations se faisaient avec intelligence et régularité; ils ont aussi réuni, par groupes, les jeunes gens en conférence : le professeur de troisième a insisté sur les explications d'auteurs et les révisions grammaticales; les professeurs de rhétorique et de seconde n'ont pas négligé non plus, pour les faibles, les exercices élémentaires et les interrogations sur les trois grammaires; mais ils se sont attachés surtout à obtenir des élèves, moyens ou forts, plus d'exactitude dans la traduction des textes, un sentiment plus vrai, une connaissance plus raisonnée du génie de chaque langue (explications, thèmes oraux), plus d'ordre et de méthode dans la composition des devoirs français (plans improvisés, développements oraux). C'est aussi le jugement, le goût et l'initiative des élèves que M. O..., professeur de français dans l'enseignement spécial, a tâché de développer dans des lectures expliquées, dans des plans de leçons et de devoirs. Ces messieurs ont trouvé, au cours de cette direction pratique du travail, des auxiliaires dévoués dans les maîtres répétiteurs; M. D..., maître de la 2^e étude, présent à la séance, dit en quelques mots comment il s'est efforcé de seconder le professeur; comment ils ont échangé leurs observations et leurs idées; comment l'étude a été, autant que possible, le prolongement de la classe.

Le même désir de stimuler l'initiative des élèves, d'éveiller leur intelligence, de former leur jugement, a présidé à la direction

des conférences d'histoire. Les élèves les plus faibles, dans des interrogations, les plus forts dans des leçons, tous dans des lectures de textes et des plans de devoirs, se sont exercés à trouver par eux-mêmes, à exprimer et à ordonner leurs idées. Le professeur n'était là que pour les stimuler et les diriger.

Ainsi, en lettres, comme en sciences, les professeurs ne peuvent que se féliciter de la nouvelle organisation du travail. Mais c'est surtout dans les classes de grammaire que les résultats ont été rapides et frappants.

Là les professeurs n'ont pas craint de travailler avec leurs élèves, de feuilleter avec eux la grammaire et le dictionnaire, de chercher, à propos des textes (thèmes ou versions), les règles oubliées. Les retardataires, les malades ont pu ainsi rattraper facilement le temps perdu. Le proviseur fait remarquer que les petites classes sont beaucoup plus homogènes que l'année dernière.

Tous les professeurs, cependant, s'accordent à demander un léger changement dans le régime en vigueur. Ils trouvent que les études, au moins dans les hautes classes, sont un peu trop morcelées, qu'on pourrait peut-être allonger certaines études, en réunir de trop courtes, augmenter d'une demi-heure par jour la somme de travail. Le proviseur ajoute qu'il est possible, sans contredire les règlements, d'exaucer en partie ce vœu; il cherchera le moyen d'allonger l'étude du matin; les professeurs, de leur côté, s'efforceront de ne pas prendre les élèves pendant l'étude du soir. Le recteur approuve ces propositions.

Le recteur résume, en terminant, l'opinion générale. Il est heureux que l'assemblée ait ainsi pleinement reconnu les avantages de la réforme. Les objections présentées par quelques membres sont sérieuses et méritent examen; mais elles ne portent, en somme, que sur des détails. Les classes d'une heure et demie ont semblé, en général, moins fatigantes et plus profitables que celles de deux heures: si l'on voit un peu moins de matières, si les leçons sont un peu plus courtes, les élèves écoutent mieux, l'effort est plus soutenu, l'attention plus vive; moins le travail est long, plus il peut être intense.

D'autre part, les conférences ont paru compléter de la manière la plus heureuse ces classes un peu réduites. Les élèves ressentent déjà les effets de cette direction attentive et bienveillante; la mesure est jugée excellente de tous points.

Le recteur rappelle, en terminant, aux professeurs, le profit qu'ils peuvent tirer de ces exercices pratiques pour l'éducation morale des enfants. Plusieurs d'entre eux ont signalé, au cours de

la discussion, l'influence que les conférences permettent de prendre sur une classe, la connaissance qu'elles donnent de la nature des élèves, les liens affectueux qui s'établissent entre eux et leur professeur. Le recteur leur recommande de profiter de cette influence, de ne pas craindre d'agir sur le caractère de chacun, de se considérer non seulement comme des maîtres, mais comme des « éducateurs ». Il les engage à suivre leurs élèves, non seulement dans le travail, mais encore dans les jeux, les exercices, les promenades; il sait que des expériences ont été tentées déjà dans ce sens et qu'elles ont réussi; il ne doute pas qu'elles ne soient renouvelées avec succès.

LA RÉFORME DU RÉPÉTITORAT

Un article, d'ailleurs assez violent dans la forme, de la *Réforme universitaire*, résume les réclamations des maîtres répétiteurs sous les trois chefs suivants :

Doit-on, des répétiteurs actuels, faire des professeurs adjoints concourant efficacement et régulièrement au travail des internes?

Doit-on préciser l'ordre d'avancement et modifier les traitements et les indemnités de ces fonctionnaires?

Doit-on externaliser tous ceux d'entre eux dont la présence, la nuit, dans l'établissement, n'est pas indispensable?...

Les répétiteurs demandent trois choses :

1° Servir utilement l'Université en participant à l'instruction et à l'éducation des élèves;

2° Devenir, comme tout le monde, des hommes libres;

3° Avoir des garanties pour l'avenir et être soustraits à tout arbitraire.

La *Réforme universitaire* réclame aussi la suppression du service des vacances dans les collèges où il ne reste pas d'élèves à surveiller. C'est une réforme qui ne coûtera rien et en faveur de laquelle on donne d'assez bons arguments :

Ce service ne peut être motivé que par deux choses :

1° La présence d'élèves dans l'établissement pendant les vacances;

2° Les écritures administratives.

La présence d'élèves pendant les vacances est chose si rare dans un collège, que nous ne pouvons parler de ce motif que pour mémoire. Pendant les congés de Pâques ou du 1^{er} janvier, il en reste souvent, mais dans ce cas-là nous acceptons la charge qui nous revient. Toutefois, lorsque les congés sont assez importants et qu'il ne reste des

élèves que pendant les premiers jours, nous demanderions que le service prit fin en même temps que la présence des élèves. Pendant les grandes vacances, la raison qui motive la présence des élèves dans les lycées : préparation aux écoles, ne se présente pas pour les collèges ; à ce point de vue le service des vacances ne saurait donc exister dans ces établissements.

Le second motif : les écritures administratives, est le plus important pour nous. S'il est indispensable que les maîtres répétiteurs soient obligés de préparer pendant les vacances les tableaux, cahiers, etc., nécessaires à la rentrée prochaine, je me demande pourquoi l'on veut que, périodiquement, au bout d'un temps plus ou moins long, chaque maître vienne à son tour passer un nombre de jours, variable suivant le nombre de maîtres, pour faire sa part d'écritures ? Si nous devons les faire, ces écritures, pourquoi ne pas nous garder tous, trois, quatre ou cinq jours au début des vacances, et nous laisser goûter ensuite un repos bien mérité ?

LE BONHEUR DE VIVRE

Sir J. Lubbock. *Le bonheur de vivre*¹, traduit sur la 20^e édition anglaise. Un volume, 2 fr. 50, chez Alcan.

« Quel livre inutile ! L'existence, malgré ses ennuis, est chose fort agréable, personne n'en doute, sauf les Anglais. Pauvres gens ! Enveloppés dans la brume et le spleen, il leur faut de solides arguments pour croire aux charmes de la vie... Nous, Français, avec notre soleil et notre belle humeur, nous pouvons nous passer de leurs démonstrations ! »

Ainsi parle M. Prudhomme, satisfait de lui-même et de l'existence. M. Prudhomme, qui a toujours joui de cette *aurea mediocritas* rêvée par le poète, qui n'a jamais sondé ces deux abîmes de l'infini et du néant dont la profondeur épouvantait Pascal, ne saurait admettre qu'il puisse se rencontrer parmi ses compatriotes des hommes n'aimant point la vie. Le dégoût de l'existence lui paraît la maladie des peuples qui ne boivent que de la bière ; il affirme avec certain chimiste que cette maladie « ne s'acclimatera jamais dans les pays de la vigne, surtout en France : le vin de Bordeaux éclaircit les idées et le vin de Bourgogne chasse les cauchemars ».

Cependant, en dépit de l'exemple de M. Prudhomme et de l'excellence de nos crus, le pessimisme s'est répandu chez nous. Mais aucun homme de génie ne l'ayant patronné, nos penseurs étant trop logiques pour conclure des misères d'ici-bas à la haine

¹. Nous extrayons les pages suivantes du *Bulletin littéraire* (publié sous la direction de M. Léon Mentiou, A. Colin et C^{ie}, édit.) du 10 mai 1891.

de la vie et à l'anéantissement, M. Renan d'ailleurs ayant jugé le monde très amusant, le pessimisme n'a pu s'élever en France comme en Allemagne à la hauteur d'une philosophie générale. Il n'en a pas moins exercé ses ravages dans la jeunesse, et partout on rencontre ce blasé de vingt ans dont un philosophe nous traçait naguère le portrait : « démarche à la fois languissante et affaissée, regard indifférent, voix molle, accent monotone. S'il parle, c'est pour se dire fatigué; il a assez de tout, il a fait le tour de nos maigres plaisirs et il est écœuré par l'éternel recommencement des mêmes besognes insipides¹. » Ces hommes « revenus de tout » traversent le monde en bâillant leur vie, suivant l'image expressive de Chateaubriand, répétant après Schopenhauer que le néant est préférable à l'être et paraphrasant les pensées malades de Léopardi ou d'Amiel : « Notre vie à quoi est-elle bonne? Seulement à la mépriser. » — « Elle est un Calvaire qu'on ne monte qu'en se meurtrissant les genoux, une *via dolorosa*. »

Mais ce pessimisme contient une part de vérité; bien aveugle est celui qui ne la discerne pas! — La vie est mauvaise, nous le savons, et si dans une heure de jouissance nous étions tentés de l'oublier, les sages, les penseurs qui se sont fait l'écho de ce gémissement de la création tout entière dont parle saint Paul², ne manqueraient pas de nous le redire. Sept cents ans avant le Christ, sur les bords du Gange, un prince qui avait renoncé au trône pour vivre dans la solitude s'est écrié : « Malheur à la vie!... Le mal, c'est l'existence! » Tous les grands cœurs ont répété sa plainte, depuis Job qui maudissait le jour de sa naissance, jusqu'à Lamennais qui, après avoir perdu la lumière, soupirait « parce que le soleil ne s'est pas levé sur la région des âmes, qu'elle est demeurée et obscure et froide », et ce cri de douleur, prolongé à travers les siècles, atteste à lui seul la vérité du pessimisme.

Oui, le mal existe, et il est grand; plaignons ceux qui ne le voient pas, car cet aveuglement dénote une incurable légèreté ou un profond égoïsme. Mais si l'optimisme superficiel est faux, si la satisfaction béate des esprits naïfs, persuadés que tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes, a quelque chose de triste, et, disons le mot, d'irritant, le pessimisme farouche, qui ne voit dans l'existence qu'une lugubre plaisanterie et prêche l'anéantissement universel, nous paraît plus faux et plus triste encore.

Autant le pessimisme modéré, qui n'est que la juste apercep-

1. R. ALLIER. *Les défaillances de la volonté au temps présent* (1^{re} conférence).

2. Épître aux Romains, VIII, 18-23.

tion des souffrances d'ici-bas, est salutaire et fécond, autant le pessimisme absolu est malsain et stérile ; le premier excite à la lutte, est le meilleur auxiliaire du progrès ; le second annihile la volonté et engendre l'inertie. A quoi bon, en effet, essayer d'améliorer les conditions de l'existence, puisque c'est l'existence même qui est le plus grand des maux ?

En présence de cet état morbide, dont souffrent beaucoup d'âmes, la plupart des philosophes se contentent d'observer ; les uns analysent le mal ; les autres, remontant des effets aux causes, font la genèse du pessimisme ; ils montrent comment il est dû, par réaction, à l'optimisme exagéré du dix-huitième siècle, à la fatigue qui suit les grands efforts, au découragement qui remplace toujours l'enthousiasme pour un idéal, quand cet idéal nous a déçus, à la révolution économique qui a bouleversé les fortunes et donné à beaucoup des besoins en désaccord avec leur situation, enfin à la ruine des croyances positives, tant en religion qu'en philosophie. Si justes, si profondes que soient ces analyses, elles sont inefficaces ; ce n'est pas en lui expliquant son mal que le médecin sauve le patient.

D'où vient que l'on propose tant de théories et qu'en général on n'indique point de remède ? Se sent-on impuissant à lutter contre l'épidémie, ou croit-on qu'elle se guérira d'elle-même si on la laisse suivre son cours ? que le pessimisme n'est qu'une crise au sortir de laquelle l'esprit humain reviendra naturellement à une meilleure conception de l'existence ? Nous ne saurions prononcer ; mais il nous semble qu'en face de ceux qui se désespèrent et qui souffrent, il y a quelque chose de mieux à faire qu'à analyser le mal et à se fier à la nature pour nous en délivrer : c'est de montrer aux hommes que la vie, malgré ses douleurs, vaut qu'on s'y attache. La démonstration peut se faire de deux manières : l'une, que nous appellerons philosophique — peut-être vaudrait-il mieux dire religieuse — consisterait à replacer l'homme en face de l'idéal abandonné et à lui apprendre comment on y revient ; l'autre, tout empirique, à signaler les vraies joies de la vie et à montrer comment on peut les goûter. Ces deux méthodes ne sont pas d'ailleurs si opposées qu'elles le paraissent à première vue, car, au nombre des joies de l'existence, il faut compter celles du devoir, de la science, de la contemplation de l'univers, toutes choses qui mènent à Dieu.

Cette dernière méthode est celle qu'a suivie sir Lubbock, un des rares auteurs qui ont cherché à répandre l'amour de l'existence ; il énumère les plaisirs de ce monde avec une telle chaleur

de conviction, un tel bon sens pratique, que son livre, d'où la discussion est pourtant bannie, où l'on ne sent jamais la préoccupation de détruire un système, est une excellente réfutation du pessimisme.

Tout d'abord il pose en principe que c'est un devoir d'être heureux, « ne fût-ce que parce qu'être heureux soi-même est la plus efficace méthode d'aider au bonheur d'autrui ». Il reconnaît que ce n'est point toujours chose facile : « Il y a sans doute une certaine satisfaction égoïste à s'abandonner à la mélancolie et à s'imaginer qu'on est victime de la fatalité, à méditer sur ses chagrins... Il faut faire un effort pour être joyeux et gai. » Cet effort nous deviendrait moins pénible si nous voulions considérer le prix immense de la vie, les beautés de l'univers, les charmes de l'amitié, la grandeur des biens dont nous jouissons, surtout si nous n'ajoutions pas à nos souffrances réelles le poids de maux imaginaires, et si, au moment où les vraies douleurs arrivent, nous nous rappelions l'admirable maxime stoïcienne : « Souviens-toi, toutes les fois que tu auras une cause de tourment, de te dire : ceci n'est pas une infortune, c'est même une bonne fortune que de le supporter noblement. » Si nous agissons ainsi, comprenant que la source du bonheur est en nous, dans notre manière d'envisager et d'accepter les événements, comme la vie serait belle ! Mais nous sommes si épris de tristesse et d'ennui que nous préférons, suivant un mot de Jérémie Taylor, perdre tous les plaisirs pour nous asseoir justement sur une petite poignée d'épines !

Ces réflexions sur « le devoir du bonheur » s'achèvent par un dithyrambe où sont exaltées les jouissances de la vie, jouissances telles que « si nous nous étions imaginé de peindre un créateur occupé uniquement à inventer des plaisirs pour les enfants qu'il aime, nous ne pourrions concevoir un seul élément de bonheur qui ne soit ici-bas ».

Dans les chapitres qui suivent, M. Lubbock énumère les différents plaisirs de l'existence, en s'autorisant de maximes empruntées à Socrate, Épictète, Sénèque, Goethe, Heine, Shelley, Ruskin, en un mot, aux grands moralistes et aux poètes. Ces citations sont un charme pour le lecteur, mais un obstacle pour l'analyse de l'ouvrage. Essayons pourtant d'en dégager quelques idées générales.

Le moraliste anglais pense, comme notre Montaigne, que le devoir ne doit pas être présenté sous les traits « d'une maîtresse rébarbative, mais plutôt d'une mère tendre et compatissante, tou-

jours prête à vous mettre à l'abri des soucis et des inquiétudes de ce monde, et à vous guider dans les sentiers de la paix ». Travailler au bonheur d'autrui, prendre de l'empire sur soi-même, résister aux tentations, s'observer même dans les petits détails de la vie journalière, parfois très importants en dépit de leur apparence insignifiante, tels sont les moyens de trouver le calme et la joie de l'esprit.

M. Lubbock, en parlant de la lecture, s'étonne du peu de discernement que l'on apporte dans le choix des livres ; ils sont « presque innombrables, et nos heures pour les lire sont, hélas ! si peu nombreuses ! Et cependant bien des gens lisent presque au hasard. Ils prendront n'importe quel livre qui leur tombera sous la main chez un ami. Ils achèteront un roman à une station de chemin de fer, s'il a un titre attrayant ; je crois vraiment qu'en certains cas, la reliure elle-même influencera leur choix. Sans doute la sélection n'est pas facile à faire. J'ai souvent désiré que quelqu'un de nous recommandât une liste de cent bons livres. Si nous avions ainsi des listes faites par quelques bons guides, cela nous serait fort utile ». M. Lubbock a dressé cette liste ; on pourra la consulter avec fruit, mais on n'oubliera pas qu'elle a été faite pour les Anglais et pour un public spécial, le collége des ouvriers de Londres.

L'auteur s'entretient des charmes de l'amitié en homme qui les a sentis. Il remarque, avec raison, que « la pureté et le bonheur de nos vies dépendent en grande partie du choix sage de nos compagnons et de nos amis. S'ils sont mal choisis, ils nous feront inévitablement déchoir ; s'ils sont bons, ils nous élèveront. Il ne suffit pas de bien choisir ses amis, il faut savoir les conserver. » Si chacun savait ce que l'autre dit de lui, Pascal affirme qu'il n'y aurait pas quatre amis en ce monde. J'aime à croire qu'il exagère beaucoup, mais quand cela serait, tâchez d'être un de ces quatre, et si vous l'êtes, restez-le. « Si tu as un ami, dit un proverbe oriental, visite-le souvent, car les épines et les broussailles hérissent le chemin où personne ne marche. Les affections ne doivent pas être de simples tentes dressées pour une nuit. »

Détachons encore dans le chapitre sur le prix du temps deux observations bien justes ; la première c'est que, si nous le voulions, nos journées seraient beaucoup plus longues. « Ce sont les paresseux qui se plaignent de ne pas avoir un instant pour faire ce qu'ils s'imaginent désirer. Au fond, on peut presque toujours trouver le temps d'accomplir ce qu'on a résolu d'entreprendre ; ce ne sont pas vraiment les heures, mais la volonté qui fait défaut. »

La seconde, c'est que nous n'avons pas le droit d'être mélancolique alors qu'il nous reste tant de choses à apprendre : « Comment, vous êtes triste, quand vous ne savez pas ce qui donne au lis sa forme exquise, sa couleur intense à la violette, son doux parfum à la rose... Comment, vous êtes triste, quand la terre, l'eau et l'air sont des mystères pour vous, et quand en allongeant la main, vous ne touchez rien dont vous ayez approfondi les propriétés, quand sans cesse la nature vous invite à causer sérieusement avec elle, à la comprendre, à la subjuguier et à recevoir ses bienfaits ! — Va donc, ô homme, apprends quelque chose, fais quelque chose, et ne me parle pas de ta tristesse ¹.

Après avoir vanté l'agrément des voyages, qui ne sont pas à la portée de tous, mais auxquels on peut suppléer par des peintures et des descriptions, M. Lubbock décrit les plaisirs du *home* ; ce sont d'abord les jouissances que donnent les beautés de la nature, et surtout du ciel ; il regrette qu'on ne les admire pas davantage, que le soir on ne s'accorde pas le spectacle de la voûte parsemée d'étoiles, de la lune « se promenant dans sa splendeur calme et argentée... » et, dans son enthousiasme, il s'écrie avec le poète :

Comme la nuit est belle !
 Une fraîcheur de rosée remplit l'air silencieux.
 Ni brouillards, ni nuages, ni taches n'obscurcissent
 La sérénité du ciel.
 Dans la gloire de son globe plein, là-haut la lune divine
 Roule à travers les sombres profondeurs bleues.
 A côté de son rayon persistant
 Se déploie son cercle désert,
 Semblable au rond océan enlacé par le ciel.
 Comme la nuit est belle² !

Cependant, c'est dans l'intérieur, dans les pures affections de la famille, qu'il faut chercher les véritables plaisirs du *home*. C'est là, si nous savons, par l'amabilité, rendre le foyer heureux et paisible, que nous trouverons le doux rayon de soleil qui réchauffera nos cœurs.

Viennent enfin les joies de l'étude, les bienfaits de la science : elle donne aux esprits le goût de la précision et de la méthode, dégage l'homme des liens de la superstition et du joug de l'intolérance, lui apprend à lutter contre le mal, lui révèle les secrets de la nature, et lui fait sentir le caractère mesquin de ses préoccupations.

1. Sir Artur Help.

2. Southey.

pations ou de ses tristesses ; enfin elle élève l'âme et l'invite à entrer dans

Cette cathédrale immense comme notre admiration
Où les lampes jamais éteintes sont remplacées par le soleil et la lune
Le chœur, par le vent et les vagues, l'orgue par le tonnerre
Et le dôme par le ciel.

Quelques vues sur l'éducation complètent l'œuvre de M. Lubbock. Il rappelle que le savoir n'est rien si on ne l'acquiert dans un certain esprit. Ce qui importe, ce n'est pas l'instruction, mais la direction que l'on donne à son âme. « Ce n'est pas, dit M. J. Taylor, l'œil qui voit les beautés du ciel, ni l'oreille qui entend la douceur de la musique ou les joyeuses nouvelles d'un événement heureux, mais c'est l'âme qui les recueille, qui jouit de toutes les perceptions des sens et de l'intelligence ; et plus l'âme est excellente, plus ses perceptions et par suite ses jouissances seront grandes et délicieuses. Lorsqu'un enfant contemple la riche hermine, ou les diamants d'une nuit étoilée, ou l'ordre du monde, ou entend les discours d'un apôtre, parce qu'il n'exerce aucune action réflexe sur lui-même, il ne voit pas ce qu'il voit, il ne peut avoir que les plaisirs d'un fou ou les délices d'un mulet. »

Après avoir adressé à la pédagogie anglaise quelques critiques dont la nôtre peut tirer profit, l'auteur montre qu'un système d'éducation sagement conçu doit nous inspirer l'amour du bien et du beau, nous faire « sentir, comme Bacon, qu'il n'est aucun plaisir comparable à celui de se tenir debout sur les hautes cimes de la vérité », nous faire comprendre enfin « combien nous devons être reconnaissants de l'incalculable don de la vie ».

Cette rapide analyse du *Bonheur de vivre* n'en donne qu'une idée imparfaite. Quand le botaniste, pour étudier une rose, l'a disséquée devant nous, les parties qui la composaient se trouvent sous nos yeux, et cependant la fleur n'y est plus : analyser la beauté et la grâce, c'est les détruire.

Voulez-vous goûter l'ouvrage de M. Lubbock ? Lisez-le vous-même en vous laissant aller au charme de cette philosophie saine et pratique. Si vous maudissez l'existence, elle vous apprendra à l'aimer, et si vous l'aimez déjà, elle vous en fera mieux sentir le prix.

Marie DUGARD.

CHRONIQUE

PARIS

Ministère. — Une session extraordinaire du Conseil supérieur a été convoquée pour le 28 mai; on doit lui soumettre le projet de réforme de l'enseignement spécial.

On envoie au Ministère de l'intérieur (pour les transmettre au Comité consultatif d'hygiène publique) les rapports que tous les chefs d'établissement secondaire ont rédigés sur la provenance, le mode de canalisation et la composition chimique de l'eau mise comme boisson à la disposition des élèves.

Les maîtres répétiteurs. — L'Association des maîtres répétiteurs, dans son assemblée générale du 26 avril, a approuvé les comptes qui établissent son actif à 4325 francs. Elle a adressé une série de vœux :

1^{er} vœu. — 1^o Une indemnité de nourriture sera accordée aux maîtres répétiteurs qui s'absentent du lycée pendant les grandes vacances;

2^o Les maîtres qui voudront en bénéficier préviendront l'administration aussitôt la répartition du service, de l'époque et de la durée de leur absence;

L'indemnité sera proportionnelle à la durée de l'absence et calculée par dizaines de jours, les fractions ne comptant pas;

2^e vœu. — 1^o Que les maîtres répétiteurs nommés professeurs, ayant dix ans de service, débutent dans la 3^e classe;

2^o Que l'ancienneté dans la 4^e classe compte du jour où l'on a été reçu licencié.

3^e vœu. — Qu'un diplôme de bachelier soit désormais exigé des candidats au certificat d'aptitude des classes élémentaires des lycées et aux certificats de l'enseignement secondaire spécial;

Que les maîtres des classes élémentaires et les professeurs de troisième ordre actuellement en exercice dans les collèges soient appelés à faire du service intérieur les jeudis et les dimanches.

4^e vœu. — « Considérant que la loi sur les retraites avantage outre mesure les fonctionnaires qui ont les plus gros traitements :

« La commission d'initiative est invitée à étudier les modifications à apporter à cette loi et à examiner en particulier s'il n'y a pas lieu d'exonérer les petits traitements de la retenue du vingtième et de remplacer, pour les gros traitements, cette retenue proportionnelle par une retenue progressive. »

L'Association a aujourd'hui 1560 adhérents, dont 1353 dans les lycées. Le personnel total des maîtres répétiteurs dans les lycées est de 1685; il ne reste donc plus que 332 maîtres en dehors de l'Association.

Sur les 236 collèges de France, 66 seulement fournissent des adhérents à l'Association.

Voici comment se répartissent les 1 685 répétiteurs des lycées, au point de vue des grades :

	TITULAIRES.	STAGIAIRES.	TOTAL.
Docteurs en médecine. . . .	3	»	3
Admissibles à l'agrégation. .	15	»	15
Licenciés.	399	7	406
Pourvus de l'un des certi- cats de l'enseignement se- condaire.	24	1	25
Bacheliers.	1043	107	1 150
Pourvus du diplôme d'études.	2	»	2
Pourvus du brevet primaire. .	82	2	84
	1 568	117	1 685

DÉPARTEMENTS

Chambéry. — M. le Recteur de l'Académie de Chambéry nous communique les observations suivantes sur le résultat des exercices pratiques :

« J'ai interrogé l'assemblée des professeurs et le proviseur sur le résultat de la nouvelle organisation. La grande majorité de ces fonctionnaires a reconnu que l'enseignement n'avait pas souffert de la diminution de la durée des classes, et que les exercices pratiques avaient exercé la plus heureuse influence sur l'éducation intellectuelle aussi bien que sur l'éducation morale des élèves.

En m'adressant le procès-verbal de l'assemblée des professeurs que j'ai présidée, le proviseur ajoute : « En résumé, les « objections contre la réduction des classes de 2 heures à 1 h. 1/2 « et les exercices pratiques ne sont pas graves ou portent sur des « détails insignifiants, et il est facile de contenter tout le monde « avec de bien petites modifications.

« Quant aux avantages qui résultent de ce système, ils sont si « importants au point de vue intellectuel et moral, ils ont été « proclamés d'une façon si nette par tous les professeurs, qu'il « me semble impossible d'hésiter un instant à demander la con- « firmation officielle du régime actuellement en vigueur au lycée « d'Annecy. »

« De mon côté, ajoute M. le Recteur dans différentes visites, j'ai pu constater que la nouvelle organisation avait produit d'heureux résultats. »

Douai. — L'assemblée des professeurs a émis le vœu suivant :

1° Que le règlement constitutif du Conseil supérieur soit révisé

de manière à donner deux représentants à chaque ordre d'agrégation de l'enseignement secondaire; que le nombre des membres de cet enseignement dans la section permanente soit augmenté;

2° Qu'un procès-verbal des séances du Conseil et de la section permanente soit publié au fur et à mesure des séances, au *Bulletin officiel de l'instruction publique*;

3° Que le droit d'initiative des membres du Conseil soit étendu, que les vœux déposés par eux soient obligatoirement soumis dans la même session à l'Assemblée, pour être discutés immédiatement ou renvoyés par elle à la section permanente.

Oran. — L'assemblée des professeurs a émis les vœux suivants :

Qu'après quinze ans d'enseignement dans les lycées, les chargés de cours soient titulaires dans leurs chaires et que le titre de professeur leur soit conféré avec les prérogatives qui y sont attachées, sauf, bien entendu, l'indemnité d'agrégation.

Qu'aucun chargé de cours, une fois promu à la 5^e classe, ne puisse être versé malgré lui dans le personnel des collèges, s'il n'a pas mérité cette disgrâce par un manquement nettement déterminé et bien établi à ses devoirs, après enquête contradictoire et décision prise à la majorité des deux tiers par le comité consultatif.

NOUVELLES PUBLICATIONS

Oratio pro lege Manilia, de Cicéron, édition annotée par M. AUG. NORL. Petit in-16, Hachette et C^{ie}, 0 fr. 30.

Chant XI de l'Odyssée d'Homère, annoté par A. PIERSON. Petit in-16. Hachette et C^{ie}, 0 fr. 25.

Les Satires d'Horace, traduites en français par M. AUGUSTE DESPORTES. In-16. Hachette et C^{ie}, 1 fr. 50.

Cours de Géographie, rédigé conformément au nouveau programme d'admission à l'École spéciale militaire pour 1891, par J. MOLARD, capitaine d'infanterie. In-18 jésus. Jouvet et C^{ie}.

Iphigénie à Aulis, par EURIPIDE, édition annotée par M. E. PESSONNEAUX. In-12. Delalain, 1 franc.

Thèmes d'imitation sur les quinze premiers dialogues des morts de Lucien, par M. C. ROUZE, agrégé de l'Université. Belin frères.

Oraison funèbre de Louis de Bour-

bon, prince de Condé, par BOSSUET. In-18. Delalain frères, 0 fr. 25.

Recueil de dictées correspondant à l'année préparatoire de grammaire, par MM. LARIVE et FLEURY. In-12. Armand Colin et C^{ie}, 0 fr. 75.

Théorie des Équations, suite aux compléments d'algèbre, avec de nombreux exercices par M. E. JABLONSKI, agrégé de mathématiques, professeur du cours préparatoire à l'École centrale, au lycée Charlemagne. Delalain frères, 7 fr. 50.

Éléments de grammaire latine à l'usage des classes de sixième et de cinquième, par H. BRELET, professeur de 4^{me} au lycée Janson-de-Sailly. G. Masson.

Exercices latins (versions et thèmes), à l'usage de la classe de sixième, par V. CHARPY, professeur de 5^{me} au lycée Janson-de-Sailly. Masson (1891).

Le Gérant : ARMAND COLIN.

BULLETIN UNIVERSITAIRE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

LES EXERCICES PHYSIQUES ET LES JEUX DANS LES ÉTABLISSEMENTS

DE LA RÉGION DU SUD-OUEST

D'après les renseignements qui nous parviennent sur l'Académie de Toulouse, les Instructions de 1890 sont appliquées intégralement dans tous les lycées et collèges du ressort, depuis la rentrée, et aucun proviseur ou principal n'a eu besoin du délai accordé par le Ministre. Il est vrai que le terrain avait été préparé d'avance : ce qui a permis à la transition de se faire sans secousse.

Voici un tableau sommaire des efforts tentés par quelques-uns des établissements de l'Académie pour mettre en pratique les nouveaux procédés d'éducation.

Exercices physiques.

Les exercices physiques sont de plus en plus encouragés.

A Montauban, une salle d'escrime a été ouverte sous la direction d'un prévôt de l'armée. Le nombre des amateurs, qui s'élève déjà à 11, ne manquera pas de s'accroître. Le professeur de gymnastique a su rendre ses leçons attrayantes et communiquer aux élèves un entrain merveilleux.

On a profité des beaux jours de février pour faire, à quinze jours d'intervalle, deux marches de 20 kilomètres chacune, aller et retour : la première, par Bellegarde à Saint-Nauphary, a été coupée par une halte et un goûter au bord de la route ; la seconde, sur les bords de l'Aveyron, par Soubéjac et Arthus, où M. Lambret, adjoint au maire de Montauban, avait gracieusement offert aux jeunes lycéens l'hospitalité de son parc. La voiture qui suit la colonne ramène à peine quelques trainards, parmi les plus pe-

tits. Tout le monde se trouve très bien de ces longues promenades. La consommation du pain augmente, ces jours-là, dans des proportions effrayantes !

Au collège de Condom, les plus grands ont fondé une société de marche dite « Club de la Gaité », dont les statuts sont sévères. Tout membre qui mérite une note inférieure à 5 ou qui use d'expressions inconvenantes est passible d'une amende.

Une société de marche s'est également fondée au lycée d'Albi. Le groupe, actuellement composé de 22 élèves, a fait dernièrement une excursion au puy Saint-George (36 kil. environ) sans qu'aucun des marcheurs éprouvât de fatigue. Les mêmes jeunes gens étaient allés, un mois auparavant, visiter les mines de Cognac, dont le directeur s'était mis fort obligeamment à leur disposition.

Les élèves du collège de Saint-Girons sont allés à Martres-Tolosane, où M. Lebègue, professeur à la Faculté de Toulouse, dirige des fouilles archéologiques très fructueuses. La Compagnie du Midi avait accordé à la petite caravane une réduction de tarif de 50 p. 100.

Ceux de Vic-Bigorre sont allés à Oursbelille (28 kil. aller et retour). Quelques-uns des plus grands ont poussé jusqu'au Camp de Ger, où ils ont été admis à entrer. Les autres ont visité les environs d'Oursbelille : la tour cylindrique ; un tertre construit par la main des hommes ; l'église et les ruines d'un château fort.

Voilà de très bons exemples à suivre. La région du Sud-Ouest offre aux touristes une foule de curiosités intéressantes et les buts d'excursion ne manqueront pas.

Les élèves du collège de Pamiers ont également fait, au commencement de mars, une promenade des plus charmantes. Voici le récit qu'en a fait le principal :

« Les élèves ont quitté le collège à sept heures et demie du matin, par un temps magnifique. Ordre était donné de marcher lentement, afin de ne point s'échauffer. Les petits devaient prendre la tête et l'on ne devait point les dépasser. Vers huit heures et demie, je partais, à mon tour, avec ma famille, en voiture, escorté de deux professeurs, MM. C... et B..., et six élèves en bicyclette. Nous avons rejoint les élèves à 4 kilomètres de la ville. A partir de ce moment, nous avons marché à peu près ensemble. A dix heures et demie environ, nous arrivions à Montaut, village situé à 9 kilomètres de Pamiers. Il eût été imprudent de déjeuner en plein air. J'avais pris mes précautions depuis quelques jours et je m'étais assuré le concours de M. B..., receveur-buraliste, père d'un de nos élèves, et celui de M. A..., instituteur du village. Grâce

à ces deux personnes, nous avons trouvé le couvert mis dans une vaste salle, voisine de l'école... Rien ne manquait. Vers onze heures et demie, nous nous mettions à table. Le dîner a été empreint d'une bonne gaieté. Après dîner, tous nous avons fait une ascension au clocher... fort beau point de vue. Les promenades de la ville ne suffisant pas à nos bicyclistes, j'ai dû les laisser partir sous la conduite des deux professeurs, après avoir fixé le rendez-vous à quatre heures, au Vernet. Ils ont fait ainsi une quinzaine de kilomètres. Le retour s'est fait dans de bonnes conditions. Aucun élève n'a voulu monter en voiture et, à six heures, nous faisons tous ensemble notre entrée à Pamiers.

« Les élèves à pied ont fait de 18 à 20 kilomètres; les bicyclistes environ de 40 à 45 kilomètres.

« Je dois ajouter que pendant cette journée la tenue des élèves n'a donné lieu à aucune observation désagréable. »

Au lycée de Foix, les élèves jouent aux quilles, aux boules, au croquet, au gouret, au ballon.

A Pamiers, il y a une escouade de vélocipédistes. Il en est de même à Albi.

Les « rallye-paper » sont aussi en honneur.

A Pamiers — pour leur coup d'essai — les coureurs ont franchi, sur un parcours accidenté, une distance de 6 kilomètres en trois quarts d'heure.

A Tarbes, la première course a été effectuée avec un plein succès : elle n'a pas duré moins de deux heures et demie!

« Nous sommes étonnés, remarque notre correspondant, qu'avec une si belle ardeur pour tous les genres de sport, on n'ait encore installé nulle part — du moins à notre connaissance — un des jeux les plus français, la paume! Un jeu de paume ne coûte pas cher et c'est si amusant! Nous ne sommes pas éloignés du pays où un beau joueur de paume est l'honneur de son village! »

A Castelsarrasin, à Condom, les grandes promenades sont très en faveur et les élèves s'entraînent volontiers à la marche.

A Reyel, le principal a allongé les promenades pendant toute la durée du beau temps. En semaine même, il a supprimé la récréation du soir en étude et a envoyé ses élèves jouer de quatre à six heures dans un pré planté d'arbres, aux portes de la ville.

Récréations.

Au lycée de Toulouse, le repas de la Saint-Charlemagne a été suivi d'une promenade générale. Les élèves du Petit Lycée ont

franchi 18 kilomètres en cinq heures. Point de trainards. Au retour, un goûter (saucisson et vin) attendait les marcheurs affamés.

Dans le même lycée, on a tenté cette année une innovation qui paraît jusqu'ici donner les meilleurs résultats. Outre la promenade ordinaire, les élèves sortent encore le jeudi matin de dix heures et demie à onze heures et demie. Ceux du Petit Lycée sont allés plusieurs fois au Jardin des Plantes où ils prennent beaucoup de plaisir. C'est pendant ce temps qu'a lieu l'étude extraordinaire pour les élèves qui sont punis.

Une quatrième promenade — pour le Petit Lycée seulement — a encore lieu le mardi, de quatre à cinq heures un quart.

Enfin on a distribué aux élèves de la division élémentaire un terrain, rendu inutile par des constructions. Les mieux notés travaillaient à y établir de petits jardins.

Mais tout ne se borne pas à donner aux enfants les moyens de se livrer aux exercices physiques les plus variés. On s'efforce aussi de leur procurer ce qu'on peut appeler « des récréations morales ».

Au lycée de Cahors, les élèves ont organisé, au mois de février, une matinée littéraire à laquelle assistaient M. l'Inspecteur d'Académie et quelques professeurs — ceux-ci trop peu nombreux encore. Le programme comportait des morceaux intéressants et l'on a dit avec verve la *Grammaire*, de Labiche; plusieurs scènes du *Bourgeois gentilhomme*, de Molière; *1811*, de Victor Hugo.

A Vic-Bigorre et à Albi, les élèves ont offert un divertissement du même genre aux professeurs et à leurs familles. A Albi, la fête s'est terminée par le tirage d'une tombola au profit des pauvres, qui a rapporté 100 francs.

Dans le même lycée, les amateurs de chant ont monté un orphéon.

A Tarbes, les élèves de cinquième et de sixième ont donné une séance musicale et littéraire avec tours de prestidigitation. La même semaine, une partie du Lycée assistait à une soirée dramatique offerte par la troupe Blondin.

Le 19 février a également eu lieu, au lycée de Toulouse, une matinée musicale, littéraire et dramatique, à laquelle avaient été invités M. le Recteur, M. l'Inspecteur d'Académie, tous les fonctionnaires du lycée avec leur famille, les dames du lycée et de l'École normale de jeunes filles.

L'assistance, très nombreuse, s'est franchement amusée et n'a pas ménagé les marques de sa satisfaction aux artistes, tous élèves du lycée. Parmi les morceaux du programme très varié, qui ont paru faire le plus de plaisir à l'auditoire, citons : le *Quatuor* de

Mendelssohn, — les chœurs de *Cor de Chasse*, — la *Bénédiction de Coppée*.

La séance, commencée à deux heures, s'est terminée à cinq heures. La tenue des élèves a été irréprochable.

La Saint-Charlemagne a été l'occasion d'une fête au collège de Pamiers. — 45 élèves externes avaient sollicité la faveur de se joindre à leurs camarades pour le dîner. Les professeurs, presque au complet, sont venus cordialement prendre le café avec leurs élèves. Puis, comme en France la charité ne perd jamais ses droits, un élève de philosophie s'est levé pour demander, au nom de ses camarades, qu'une souscription fût ouverte au profit des victimes de l'hiver.

Par ce coup d'œil rapide jeté dans nos lycées et collèges, on peut voir que les maîtres ne négligent rien pour préserver les écoliers de l'ennui, mauvais conseiller.

Aussi les sceptiques sont-ils contraints d'avouer que, malgré la suppression du piquet et de la retenue, les choses ne vont pas plus mal.

L'ordre et la discipline ne sont point compromis et aucun des inconvénients qu'ils redoutaient ne se sont produits. Au contraire, l'expérience commence à peine et déjà l'on signale, de plusieurs côtés, des résultats appréciables.

On s'aperçoit que le goût et la culture des exercices physiques ne sont point incompatibles avec les bonnes études et que toutes les distractions offertes aux enfants contribuent excellemment à entretenir chez eux cette gaité d'âme et cette bonne humeur, si nécessaires au travail.

On s'aperçoit aussi que les mœurs des écoliers sont en voie de subir une heureuse transformation.

« Il n'y a plus, entre maîtres et élèves, écrit un proviseur, la situation tendue qui amenait si souvent autrefois les écarts graves. Les maîtres sont patients, calmes et pleins d'une cordiale sollicitude pour leurs élèves; ceux-ci, de leur côté, se forment et deviennent meilleurs. En un mot, le « mauvais élève » devient de plus en plus rare. »

« La discipline ne laisse rien à désirer, dit un autre proviseur. Le bon esprit des élèves persiste. Il y a certes encore des élèves dissipés, faibles et paresseux; il n'y a plus d'insoumis, de réfractaires, d'élèves irréductibles, hostiles et rongant leur frein. »

Ainsi donc nos élèves deviennent incontestablement « meilleurs »; les mœurs s'adoucissent et se polissent; et l'un des proviseurs cités plus haut, comparant les internes, sociables, soumis

et respectueux, aux externes toujours — même les mieux élevés — volontaires, capricieux, irréguliers, d'un laisser-aller, d'une liberté de manières qui comblent d'étonnement leurs camarades, constate entre eux une différence dans le savoir-vivre, qui est toute à l'honneur des premiers, et des maîtres qui les dirigent.

Terminons sur cette remarque. Voilà sans doute un premier progrès réalisé dans l'éducation publique.

Et quand ce serait le dernier mot de la réforme entreprise !

Mais tenons pour certain que le progrès des études suivra de près celui des mœurs.

X....

A PROPOS

DE

L'ÉLECTION DE M. BERNÈS

NOTES D'UN ÉLECTEUR¹

Lès universitaires ne sont pas des électeurs comme les autres. Ailleurs on aime le succès : gare au candidat qu'un premier scrutin met en minorité ! *Tempora si fuerint nubila*..... Chez nous, c'est tout le contraire.

Deux candidats s'offrent à notre choix. Nous donnons 90 suffrages à l'un, 70 à l'autre ; quelques hésitants se réservent. Que pensez-vous qu'il arrive au second tour ? Que les hésitants, âmes charitables et indifférentes, apportent quelques suffrages de consolation au vaincu, coussin pour adoucir la chute à l'éclopé ? Mieux encore : de la bande des 90, qui est sûre de la victoire, 25, *sans se faire le mot*, lâchent pied et vont se mettre du côté où l'on est battu. Souvenir classique évidemment. « *Et s'il me platt d'être battue ?...* » dit la femme de Sganarelle.

Je suis un de ces incohérents. Et puisque l'on veut bien me donner la parole, je vais dire, bonnes ou mauvaises, les raisons de cette incohérence.

1. Il est à peine besoin de rappeler à nos lecteurs que les articles signés expriment l'opinion de leur auteur et paraissent sous sa responsabilité. — Cet article était déjà composé au moment de la réunion du Conseil supérieur.

Note de la Rédaction.

Et d'abord, dès le premier tour, plusieurs qui pensaient, comme M. Dupré, qu'un *enseignement français* peut et doit exister, ont cependant voté pour M. Bernès. « Nous voulons, disaient-ils, un essai loyal; et nous souhaitons que cet essai réussisse. Mais nous voulons aussi protester contre le projet qui, retardant jusqu'à 14 ou 15 ans l'étude du latin et du grec, institue contre l'enseignement classique une concurrence, sinon déloyale, à coup sûr désastreuse. Un vote ne peut pas tout dire : et malheureusement on peut tout lui faire dire ! Voter pour le partisan de l'*enseignement français*, c'est paraître adhérer à ce projet. Eh bien, puisque nous ne pouvons indiquer par un bulletin de vote qu'à côté de l'enseignement français réorganisé et fortifié nous voulons un enseignement gréco-latin, d'autant plus solide et plus élevé qu'il sera réservé à un plus petit nombre, défendons-nous d'abord, sauvons avant tout l'antiquité menacée, votons pour M. Bernès ! »

Nous n'avons pas tous été convaincus, du moins de suite. Et j'ai voté, je n'en fais pas mystère, pour M. Dupré, confiant qu'un vieil humaniste comme lui ne laisserait pas fausser le sens du vote qui l'aurait élu, ni sacrifier les humanités.

On sait les chiffres du premier tour. Plus de 100 voix (les voix Dupré, Chauvelon) étaient évidemment acquises aux idées nouvelles; et qui peut penser que les 30 abstentionnistes, ou ceux qui égaraient leurs voix sur MM. Hémon, Chantavoine, étaient tous hostiles à ces idées, tous partisans de l'*enseignement professionnel* préconisé par M. Bernès ?

« Donc, ont raisonné quelques-uns de nous, la manifestation est faite et elle est suffisante.

« Elle est faite, puisque, quoi qu'il arrive et M. Bernès fût-il élu, les chiffres du premier scrutin permettront toujours d'affirmer que la moitié au moins des agrégés des lettres approuvent la création de l'*enseignement français*, puisque les adversaires de M. Bernès auront toujours beau jeu d'attribuer sa victoire à l'« esprit provincial » et de lui jeter à la face ses 73 voix du premier tour !

« Elle est suffisante, et il faut nous en contenter. Que la victoire de M. Dupré ne soit pas un désastre pour le jeune et hardi défenseur de l'enseignement classique. Sa fière et brillante circulaire mérite au moins une défaite honorable. Il faut d'ailleurs qu'aux 100 voix de M. Dupré, reconnaissant l'utilité de l'enseignement nouveau, s'opposent 100 voix proclamant la nécessité et la supériorité de l'enseignement ancien.

« Prêtons l'oreille aux rumeurs de la rue. Ne dit-on pas déjà dans les journaux que l'*ingrata mater* prépare un vaste autodafé,

où, avec Homère et Platon, déjà lâchés par M. *Fouillée*, on brûlera encore Virgile et Cicéron ? Coupons court bien vite aux malentendus. Nous avons dit en votant pour M. Dupré que nous voulions un loyal essai de l'enseignement français : cela, nous en sommes sûrs, n'échappera pas au Conseil supérieur. Disons maintenant, en votant pour M. Bernès, que nous voulons avec une égale énergie la consolidation des études gréco-latines, qui semblent un peu se lézarder. »

Jeu de bascule ingénieux. Nous ne voulions ni vainqueur, ni vaincu. Ce n'est pas *Martine*, le nom qui nous convient, c'est *Sabine*. Il y a eu seulement plus de Sabines qu'on n'aurait pu croire ; et cette raison, — avec quelques autres, — explique l'inattendue et hétérogène majorité de M. Bernès.

Puisque j'ai commencé ma confession, je veux la pousser un peu plus loin, et présenter, sur la réforme de l'enseignement spécial, quelques observations indiscretes, mais peut-être intéressantes.

M. Bernès veut faire de l'enseignement spécial un enseignement *professionnel et pratique*. Il y a là, suivant moi, une idée juste et une idée fausse.

L'idée juste, c'est qu'on fait, en France trop de chiens savants, c'est-à-dire trop de gens qui savent beaucoup de choses et ne savent rien faire. Au sortir de l'école, le fils du paysan connaît l'orthographe et ne sait ni tailler bien ses vignes, ni vacciner ses porcs ; le fils de l'ouvrier, très fort sur les villes du Danube, ne sait ni sculpter la pierre comme l'ouvrier du moyen âge, ni tourner un meuble comme celui d'il y a deux cents ans. Il faut donc, c'est absolument mon avis, pousser partout à l'enseignement pratique, multiplier les écoles manuelles d'apprentissage et d'enseignement technique, comme il y en a déjà une cinquantaine en France, annexer aux écoles primaires des ateliers avec des cours professionnels. Et si dans les écoles primaires supérieures, au lieu de faire aux élèves des leçons sur Démosthène et Cicéron (comme cela se fait quelque part), on leur apprenait la menuiserie, le modelage, le tissage, l'armurerie, la papeterie ou la céramique, suivant les besoins du pays, j'en serais charmé. C'est donc l'enseignement primaire à tous les degrés qu'il faut rendre essentiellement *pratique et professionnel*.

Mais, cet enseignement pratique et professionnel, peut-on l'introduire au lycée et l'y faire vivre côte à côte avec l'enseignement secondaire ? A cela je réponds hardiment : Non, il n'y réussirait pas, et il y serait gênant.

Il n'y réussirait pas, parce que la clientèle lui manquerait. Le bon bourgeois, le propriétaire aisé, qui paie mille francs de pension par an, ne veut pas faire de son fils un ouvrier, ni même un contre-maitre. S'il le met dans l'enseignement spécial, c'est qu'il a la modestie de ne pas rêver pour lui Polytechnique, l'École de droit ou l'École de médecine. Mais il pense que ce fils administrera ses terres ou dirigera sa maison de commerce après lui; ou bien, s'il a l'idée de lui donner une « place », il médite d'en faire un notaire, un huissier, un vétérinaire. Et franchement, si M. Bernès avait un fils assez mal doué pour être arrêté à la quatrième, en ferait-il un maçon ou un serrurier? Non sans doute, mais très probablement un pharmacien, un clerc d'avoué ou un employé de banque.

Il y a donc, par goût ou par nécessité, tout un public scolaire auquel l'enseignement gréco-latin n'est pas indispensable ou ne convient pas, qui a besoin pourtant de recevoir une culture *classique*, et qui jamais ne se contenterait de l'enseignement *professionnel* qu'on nous propose.

Installons cependant cet enseignement au lycée; admettons que l'externat au moins lui donne des élèves. Je dis qu'il y serait gênant. Non que le bruit du marteau dans l'atelier voisin de ma classe me trouble et m'offusque. Il me donnera l'occasion de faire, et très sincèrement, à mes rhétoriciens, d'excellents discours sur l'égalité sociale et la fraternité qui doit unir le travailleur de la pensée au travailleur de la main. Oui, mais ces discours-là, je ne pourrai pas les faire aux parents. Or de longtemps sans doute la fraternité chrétienne sera la moindre vertu de notre démocratie. Ces bourgeois qui payent ont aussi leur morgue. Et, dussé-je me faire lapider, je dirai que certains reprochent à nos lycéens d'être mal élevés. C'est pour ce motif — non avoué — que de parfaits libres-penseurs mettent leurs enfants chez les Pères. Nous sommes trop *peuple* pour eux, paraît-il; et dès qu'on a dix mille francs de rente, on veut que le petit sache se ganter. J'affirme qu'en Angoumois, en Saintonge, en Périgord et en Poitou, dans des pays profondément irréligieux, de gros propriétaires très sceptiques, qui mettent leurs enfants dans de médiocres collèges libres, m'ont souvent jeté à la figure ce reproche immérité : *Vos lycéens n'ont pas de tenue!*

Cela est mesquin sans doute. Mais il faut bien tenir compte des goûts et même un peu des préjugés de nos clients. Par genre, ils n'aiment que trop déjà à mêler leurs rejetons à ceux des preux. Faut-il les effaroucher en mettant sous le même toit que les leurs

les fils des prolétaires? Nous sommes un peu des marchands, malgré tout : craignons qu'on déserte nos lycées, devenus des bazars à tout vendre, pour les boutiques plus élégantes d'à côté. Non, pas de rabot au lycée!

Il y a donc, tout le monde le pense sans l'oser dire, par ce temps d'*égalitarisme* à outrance, il y a bien trois étages au moins dans l'édifice social : en haut trônent l'officier, le magistrat, le médecin, je prends trois types; — en bas triment l'ouvrier, l'employé de commerce; — à l'entresol sont installés des bureaux et comptoirs : on trouve là, par exemple, le notaire, le pharmacien, le percepteur, le postier, toute l'armée des *ronds-de-cuir*.

Trois étages, trois ordres d'enseignement. Sans cela nous ferons des déclassés. Seulement ne supprimons pas les escaliers. J'oserais presque dire que c'est le contraire qui a lieu aujourd'hui.

L'enseignement primaire n'étant pas assez professionnel, il y a les déclassés de l'enseignement primaire, les postulants à une place d'instituteur.

L'enseignement spécial ne pouvant actuellement déverser ses produits les meilleurs dans l'enseignement classique, il y a les déclassés de l'enseignement spécial, ces bacheliers qui deviennent, — j'en ai vu quelque part trois sur cinq en une année, — des maîtres-répétiteurs sans avenir.

L'enseignement classique enfin a aussi ses déclassés. Trop différent du nôtre, trop scientifique, l'enseignement spécial ne peut aujourd'hui servir de refuge aux trainards de quatrième ou de troisième. Ils n'y vont pas, car ils y seraient dépaysés et humiliés. Ne sachant où aller, ils restent donc, encombrant nos classes, comme plus tard ils encombreront la société.

Ne faudrait-il pas au contraire que, l'ascenseur fonctionnant toujours, l'adolescent pût, à toute époque de sa formation, monter s'il se sent appelé en haut, ou descendre un peu (je dis un peu, à cause de l'amour-propre) quand l'ambition de ses parents l'a égaré à un étage trop élevé?

M. Frary a bien compris le danger qu'il y avait de parquer les enfants dès l'âge de dix ans dans des clôtures presque infranchissables, alors que les parents, aveugles et incompetents par nature, n'ont aucune donnée pour faire ce triage à peu près définitif. De là ce projet, parfaitement motivé, de faire suivre à tous une voie commune jusque vers l'âge de quinze ans, et d'aiguiller ensuite chacun dans la direction qui lui convient le mieux. Projet ingénieux, qui n'a d'autre inconvénient que de ruiner les études gréco-latines!

Que faire donc, pour satisfaire les exigences de notre clientèle,

et pour utiliser en même temps toutes les forces de la nation et mettre, dans la mesure du possible, chacun à sa place? Sans m'ingérer le ridicule de tracer un programme, je me permets de donner à ces quelques notes une conclusion sommaire.

L'enseignement primaire, à tous les degrés, prend de plus en plus un caractère pratique et professionnel.

L'enseignement secondaire classique, réservé à une minorité d'élite, devient au contraire de plus en plus élevé et, si j'ose dire, spéculatif. Nécessaire à tous ceux qui seront les *pasteurs des peuples*, officiers, magistrats, professeurs, ingénieurs, il façonne des intelligences et des caractères, il fait des penseurs et des hommes.

Entre les deux, l'enseignement spécial, plus modeste mais tout aussi utile, s'adresse aux commerçants, aux agriculteurs, à tous ceux qui doivent occuper dans la hiérarchie sociale des situations qui, sans être les plus hautes, demandent encore de l'initiative, du jugement, de la prudence.

Quoi qu'en pense M. Berthelot, c'est par les lettres plus que par les sciences qu'on ouvre et qu'on assouplit les esprits : M. Hatzfeld a dit là-dessus la vérité. Littéraire sera donc avant tout l'enseignement spécial. Je le voudrais, à peu de chose près, semblable à l'enseignement secondaire des jeunes filles, dont les résultats excellents, — *experto crede...* — sont à mon sens l'argument décisif contre ce fétichisme de l'antiquité qui prétend, par la bouche de M. Bernès qu'il n'y a pas d'instruction sérieuse, pas d'*humanités* sans latin et sans grec, et qu'avec du français on ne fera jamais que des instituteurs.

Les programmes, classe par classe, suivent d'assez près ceux de l'enseignement classique. Ainsi, en passant dans l'enseignement spécial, l'élève rebelle au latin et au grec s'allège tout simplement de ce fardeau incommode, sans que son instruction soit du jour au lendemain bouleversée, sans qu'il soit obligé de renoncer à être un homme éclairé et à tenir à peu près le rang où il est né. Et si, d'aventure (cela arrive tous les jours), un esprit d'élite surgit de l'enseignement spécial, quelques mois de répétitions gréco-latines lui permettront sans peine d'entrer en troisième ou en seconde. Mais cela est l'exception : et cette préparation hâtive, bonne pour quelques intelligences heureusement douées, — j'ai fait moi-même bachelier en dix mois un élève d'école primaire, — serait déplorable si elle était généralisée.

Ces études seraient aussi plus courtes, pour permettre dès quinze ou seize ans la préparation spéciale à la profession désirée par chacun. Enfin deux diplômes, dans lesquels pourraient peut-

être se fondre les inutiles brevets de l'enseignement primaire, simple et supérieur, en seraient la consécration. Ils ne seraient pas équivalents au baccalauréat, non. Mais ils auraient encore assez de prix, s'ils étaient exigés pour être notaire, avoué, greffier, huissier, pharmacien, percepteur, employé des contributions, des postes, des ponts et chaussées, des douanes, etc..., et s'ils ouvraient la porte de l'Institut agronomique, des Écoles d'agriculture, d'horticulture, des haras, des Arts-et-métiers, des mines, de physique et de chimie industrielles, des Écoles supérieures de commerce, de l'École coloniale, de l'École des langues orientales vivantes, enfin, et je tiens à cela, des Écoles normales primaires et de l'École de Saint-Cloud.

Qui empêcherait même d'annexer, là où le besoin s'en ferait sentir, des cours préparatoires à certaines de ces Écoles, comme aussi d'avoir des classes facultatives de comptabilité, d'agriculture, etc., comme il y a des leçons de musique ou d'escrime? Il ne me paraît pas indispensable en effet qu'un notaire connaisse l'anglais et l'allemand, un commerçant l'agriculture : il est fort utile au contraire que tous deux aient l'esprit éclairé et large ouvert. Au fonds commun, fait de littérature, d'histoire, de morale, de géographie et de sciences, chacun ajoute ainsi lui-même à son gré l'enseignement *professionnel* cher à M. Bernès.

Je n'ai pas dit, mais la suppression de Cluny montre que tout le monde est unanime sur ce point, qu'il fallait supprimer les agrégations d'enseignement spécial. Si l'enseignement spécial a jusqu'ici avorté, les agrégés en sont bien un peu la cause.

Qu'on les laisse s'éteindre. Et l'enseignement spécial, confié à des mains plus souples, fondé sur de solides études littéraires françaises, appellera à lui beaucoup de bons esprits qui, faute d'autre chose, triturent aujourd'hui, sans goût et sans profit, du Platon et du Virgile, et augmentera, j'en ai la conviction, le nombre toujours trop rare des hommes de bon sens, d'intelligence alerte, d'esprit large.

Après cela, qu'on lui donne le nom qu'on voudra, peu importe. Les Français heureusement perdent peu à peu l'habitude de juger des livres par les titres, des candidats par les affiches, des pastilles par les étiquettes.

Gabriel AUDIAT,

Professeur de rhétorique au lycée d'Angoulême.

CERTIFICAT D'APTITUDE

A L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE DES LYCÉES ET COLLÈGES

RAPPORT SUR LE CONCOURS DE 1890

Cent trente candidats ont pris part aux compositions ; trente-deux ont été admis à faire les épreuves orales ; l'un de ces derniers, malade, n'a pas pu les subir ; un autre s'est découragé après la seconde épreuve et a renoncé à la lutte. Onze des concurrents ont montré des connaissances assez solides et des qualités professorales assez marquées pour mériter le certificat d'aptitude et le titre de professeur.

Quatre licenciés ont participé au concours et fait toutes les compositions. L'excessive faiblesse de trois d'entre eux en mathématiques nous a donné le regret de ne pouvoir les appeler aux épreuves orales ; il convient d'ajouter que leur composition de langue française n'a pas plaidé avec assez d'éloquence en leur faveur ; nous avons été surpris de ne pas y trouver la sûreté et la précision que l'on doit attendre de jeunes maîtres qui ont fait des études approfondies de grammaire et de lettres.

Cette année, comme la précédente, nous avons été frappés de la concordance des notes de français et des notes d'allemand : à part de rares exceptions, aucun candidat n'a été éliminé pour son insuffisance en français qui n'ait mérité de l'être pour sa faiblesse en allemand..

L'étude de cette dernière langue, par l'exercice du thème et de la version, par la nécessité de s'appesantir sur les mots et sur les phrases et de les traduire d'une langue dans l'autre, familiarise l'esprit avec la valeur et la portée de ces expressions, l'habitué à suivre un enchaînement d'idées et à choisir les termes les plus propres à interpréter la pensée de l'auteur. Aussi ne pouvons-nous trop recommander cette étude aux candidats, non seulement pour qu'ils se rendent plus maîtres de l'idiome étranger, mais aussi pour qu'ils acquièrent l'expérience de leur propre langue, qui manque à un trop grand nombre.

Langue française.

Le sujet de la composition de langue française était emprunté à La Bruyère. Il y avait à interpréter un passage de cet auteur,

qui se compose de deux phrases dont la **seconde** est le développement de l'autre; c'est cette seconde phrase qui **était** l'objet spécial des explications de sens.

Plusieurs, pour n'avoir pas lu avec soin la précédente, **se sont** mépris dans leur développement et ont attribué à l'auteur des **idées** qui n'étaient que dans leur imagination. La plupart ont vu, si je puis m'exprimer ainsi, le gros de la pensée, mais l'ont en général exposé dans un langage vague, parfois diffus, le plus souvent pauvre et banal. Ils n'ont pas suivi attentivement le texte et n'ont qu'entrevu le sens et le lien des diverses expressions; ce qu'il y a de plus fin et de plus délicat dans l'intention, dans le dessein de l'écrivain leur a échappé.

Ce résultat tient à un manque de méthode, à l'habitude de lire vite et avec trop peu de réflexion, et aussi à la précipitation des candidats à écrire leur composition avant de s'être fait un plan, et sans avoir calculé d'avance l'étendue des développements propres à chaque question.

C'est ainsi que la plupart ont traité trop longuement la question des synonymes. La signification des mots proposés était déterminée par la phrase où ils étaient pris; c'est cette même signification qu'il fallait reproduire avec d'autres termes. Les synonymes choisis étant substitués aux mots proposés, la comparaison de la phrase nouvelle à celle du texte permettait d'apprécier facilement si le sens et l'harmonie étaient plus ou moins altérés et de le montrer en quelques lignes. Beaucoup se sont perdus, pour chaque mot, dans des longueurs dont le moindre défaut était d'être inutiles: trop souvent des définitions incorrectes et des explications erronées ont mis en évidence l'inexpérience de l'auteur.

L'analyse logique demandait aussi moins de temps que le plus grand nombre n'y ont consacré, mais elle réclamait plus de netteté et de précision. Quoiqu'elle dénote un progrès sensible sur le passé, elle n'a pas encore la clarté et la simplicité que veulent le bon sens et les programmes. Ainsi, au lieu de dire des propositions qu'elles sont le complément d'un mot ou d'une autre proposition, ou bien qu'elles les qualifient, en modifient ou en précisent le sens, on les caractérise par des qualificatifs abstraits que l'on chercherait vainement dans le dictionnaire de l'Académie.

La science de l'étymologie est en voie de progrès chez nos candidats, qui se montrent plus circonspects, moins fantaisistes dans leurs analyses: ils savent en général aujourd'hui que l'histoire d'un mot ne se devine pas et qu'il existe des règles précises de dérivation. Mais nous voudrions que ces règles fussent mieux connues. Le latin

reste encore un piège où plusieurs, même des licenciés ès lettres, se sont laissé prendre. Les questions posées étaient restreintes et nettement limitées ; des préfixes connus, comme *pré* et *per*, avec des terminaisons que mentionnent toutes les grammaires, permettaient de détacher, sans hésitation, des mots proposés, le radical cherché, dont le sens était facile à mettre en relief par le rapprochement et la comparaison de quelques dérivés ou composés de la même famille. Aussi sommes-nous surpris des erreurs qui ont été commises. Les candidats aiment à recourir au latin ; mais trop souvent ils font appel à des mots de leur invention pour justifier leurs affirmations.

Malgré les diverses critiques qui précèdent, si nous nous reportons aux premières années du concours, nous sommes frappés de l'amélioration qui s'est produite ; les candidats ne se font plus guère illusion sur la nature des épreuves ; on comprend mieux les exigences et la portée du programme et les difficultés de l'examen ; la préparation est plus sérieuse : on travaille ; les compositions en témoignent par leur valeur moyenne qui s'est sensiblement élevée ; nous n'y trouvons plus de puérilités comme à l'origine ; on sent l'influence de la direction du maître expérimenté qui est chargé des conférences de langue française et de la correction des devoirs que la province lui envoie pour la préparation à l'examen.

C'est surtout dans les épreuves orales que l'amélioration s'accuse : nous avons eu cette année de vraies leçons de maître, animées, bien comprises et intéressantes.

La grammaire est mieux sue. Les candidats sont plus habiles à composer des phrases propres à rendre sensibles les règles qu'ils en déduisent. Nous aimerions toutefois que les idées exprimées par ces phrases ne fussent pas des banalités, mais qu'on les empruntât au domaine de l'histoire, de la géographie, des sciences ou de la morale pratique.

Des candidats ont exprimé le vœu qu'on publiât le texte des questions de grammaire qui ont été posées cette année. Cette publication ne pourrait que les induire en erreur en limitant leur étude à certaines parties, tandis qu'elle doit s'étendre à toutes : les points que l'on donnera à traiter dans le prochain concours seront probablement, en partie du moins, différents de ceux qui ont été proposés cette année. Mais une observation utile nous est suggérée par l'impossibilité où des candidats se sont trouvés de nous donner le sens précis de certains termes grammaticaux d'un usage fréquent : en grammaire comme en toute autre science, il

ne suffit point de connaître les termes techniques et les formules, il faut savoir nettement ce qu'ils signifient.

La lecture et l'interprétation des auteurs laissent encore à désirer : c'est là le côté faible des épreuves de langue française. La lecture est d'ordinaire trop rapide, monotone et parfois chantante ; les repos sont mal mesurés ; la voix tombe à faux ; en un mot, la diction ne s'harmonise pas avec la pensée de l'écrivain. Le commentaire général du passage lu ne donne pas trop de prise à la critique ; mais quand on entre dans le détail des idées, quand on en vient à l'explication des mots et des phrases, on se paye de mots et trop souvent des contresens attestent que le texte est mal compris.

Nous insistons sur ces derniers points, parce que, comme le disent les instructions ministérielles au sujet de la lecture et de l'explication des auteurs : « Là est le fond et la vie même de l'enseignement secondaire. »

Langue allemande.

Le progrès que nous avons remarqué en 1889 dans la pratique qu'ont les candidats de la langue allemande s'est également manifesté cette année. Les épreuves orales ont confirmé l'impression favorable produite par les compositions écrites. Plusieurs des candidats admis se sont formés à la langue parlée par un séjour plus ou moins prolongé en Allemagne et en sont revenus avec des connaissances assez sûres pour que l'on puisse sans crainte leur confier l'enseignement de l'allemand dans les classes élémentaires. Nous ne saurions trop engager leurs collègues à les imiter.

Quand on sait déjà lire et traduire convenablement, le profit que l'on peut tirer d'un séjour à l'étranger, ne fût-ce que de quelques semaines, est en effet inappréciable, non seulement à cause des connaissances nouvelles qu'on y acquiert, mais surtout à cause de la sûreté et de la confiance qu'on y gagne. Nous ne voulons pas demander aux professeurs des classes élémentaires une connaissance aussi approfondie de la langue étrangère que celle que l'on exige du professeur spécial de langues vivantes, qui, pendant des années, a fait de l'allemand ou de l'anglais sinon l'unique, du moins le principal objet de ses études ; mais encore faut-il que le professeur élémentaire puisse parler en allemand avec ses élèves, même dans la classe préparatoire, de ce qui les intéresse à juste titre plus qu'autre chose, parce que c'est la réalité ; il doit pouvoir, en dehors du cours préparé, profiter du moment même où une circonstance fortuite aura attiré l'attention

de l'enfant sur tel ou tel objet, sur tel ou tel phénomène de la nature, pour lui en apprendre les termes, les expressions en langue étrangère. Un orage éclate pendant la classe d'histoire ou de géographie ; les yeux de l'enfant ne sont plus sur l'atlas ni sur la carte murale ; ses regards se portent sur la fenêtre fouettée par la pluie ; ses oreilles, pleines du bruit du tonnerre, n'entendent plus le récit du maître ; il ne voit plus que les éclairs, n'entend plus que le bruit de l'orage. Qu'à ce moment le professeur lui enseigne comment on dit en allemand *les nuages, la pluie, l'orage, le tonnerre, les éclairs* ; qu'avec ces mots ils forment de petites phrases, plus tard écrites au tableau, et lorsqu'un phénomène analogue se reproduira, il sera tout étonné que bon nombre de ses élèves aient gardé le souvenir de ces mots bien plus aisément que s'ils les avaient, en d'autres circonstances, lus et étudiés dans le meilleur des livres.

La plupart de nos candidats heureux nous ont prouvé qu'ils étaient capables de faire ainsi des *leçons de choses* en allemand. Quant aux autres, si leurs traductions ont été très souvent suffisantes et parfois bonnes, il n'en a pas été toujours de même de la prononciation ni de la conversation ; or ce sont là deux points essentiels dans une classe élémentaire, où l'enseignement de la langue vivante doit surtout être oral. Si le professeur ne prononce pas bien lui-même, comment peut-il enseigner à ses élèves une prononciation correcte ? S'il n'est pas complètement maître de la langue étrangère, comment oserait-il s'en servir en classe ? Le livre jouera dès lors le rôle principal, tandis qu'il ne doit être que l'auxiliaire de l'enseignement oral, le répertoire dans lequel l'enfant retrouve, imprimés correctement, les mots qu'il aura d'abord entendus de la bouche de son professeur, qu'il aura vus écrits au tableau et transcrits plus ou moins exactement sur son cahier.

Nous ne pouvons donc que renouveler à nos candidats la recommandation, que nous leur avons déjà faite, de veiller à leur prononciation, de s'exercer à l'usage pratique de la langue étrangère, et quand ils auront compris combien un séjour à l'étranger les y aidera, ils deviendront les meilleurs auxiliaires des professeurs de langues vivantes dans nos établissements de l'Université.

Histoire et géographie.

Quoique la composition d'histoire portât sur une des époques les plus intéressantes de la monarchie française, elle n'a pas été aussi satisfaisante que nous devions l'espérer. Il s'agissait de

Louis XI; il fallait dire quelle était la situation du royaume à son avènement; exposer comment l'autorité royale, affaiblie, contestée, dans un pays morcelé et gouverné par des seigneurs tout-puissants dans leurs provinces, devint un pouvoir absolu, grâce à la sagacité, à l'adresse, à la persévérance et à la ténacité de ce roi; et rappeler que la France, qui déjà avait fait un effort sublime sous le règne précédent pour échapper à la ruine, se trouva à la mort de Louis XI grande, forte et respectée de ses voisins.

Si tous les candidats connaissaient, très superficiellement parfois, les principaux faits du règne, quelques-uns seulement ont dépeint Louis XI avec sa physionomie véritable et fait ressortir son action déterminante sur la formation de l'unité française. La plupart ont répété les banalités des vieux manuels sur ce roi « méfiant, menteur, fourbe, cruel », sans plaider les circonstances atténuantes, sans montrer qu'il fût un des plus fins politiques, sinon un des plus grands parmi nos rois.

L'épreuve orale d'histoire a été en général assez bonne; elle nous a dédommagés jusqu'à un certain point de l'insuffisance de l'épreuve écrite; nous avons même eu la satisfaction d'entendre quelques biographies d'hommes illustres, quelques expositions de scènes historiques célèbres, bien composées, claires, intéressantes, dites avec chaleur et mises à la portée d'un jeune auditoire, ce que nous n'avions pas obtenu les années précédentes. Ce résultat est dû à une innovation du jury, à la résolution qu'il a prise l'année dernière de restreindre le nombre des sujets à étudier et d'en publier le programme; les candidats, ayant un champ de travail limité, ont pu se préparer d'avance et nous donner autre chose que les détails secs et peu appropriés que l'on trouve dans le dictionnaire biographique mis à leur disposition une heure avant la leçon.

Le sujet de géographie, *La frontière française de Dunkerque à Belfort*, est de ceux qu'on ne peut permettre à un professeur d'ignorer. Tout maître doit pouvoir tracer avec sûreté et clarté le croquis de cette frontière; dessiner les cours d'eau, marquer les montagnes, indiquer nettement en leur lieu les places qui ont été fortifiées pour la défense du territoire et toutes les particularités topographiques qui caractérisent la contrée. Une vingtaine de compositions sont vraiment remarquables par l'exactitude des faits, par le choix des détails et par la netteté de la carte qui illustre le texte; mais, par contre, près de trente copies sont d'une médiocrité regrettable et une dizaine sont nulles.

En géographie comme en histoire, l'examen oral a témoigné d'une marche en avant très accentuée. Nous sommes heureux de

constater le progrès qu'a fait cet enseignement depuis la création du concours, c'est-à-dire depuis une dizaine d'années.

Sciences mathématiques.

Ce titre est trop ambitieux. C'est *Premiers Éléments d'arithmétique et de géométrie* qu'il faudrait dire.

Les élèves des classes élémentaires n'ont à apprendre que la pratique des opérations et le système métrique, que le plan d'études réserve à la septième; la géométrie est représentée, pour eux, par la connaissance des figures et des volumes pour l'étude élémentaire du dessin linéaire.

Mais le savoir des maîtres doit dépasser les limites de leur enseignement. C'est le moins qu'on puisse leur demander que de connaître les raisons des choses qu'ils ont à montrer aux enfants. Et nous n'insistons sur ce point que pour répondre à ceux qui se plaignent de nos exigences et estiment qu'ils n'ont pas d'autre bagage à nous présenter que celui dont ils doivent munir leurs élèves.

Trois questions étaient à résoudre : la première était choisie en vue de prouver l'habileté des maîtres à se faire comprendre des enfants ; la seconde, un *problème d'arithmétique*, aurait pu être facilement résolue par un bon élève de septième ; quant à la troisième, c'était une construction géométrique simple, c'est-à-dire une véritable question de dessin linéaire.

La moitié des candidats ont remis des compositions insuffisantes ; une copie est complètement nulle ; une vingtaine sont assez bonnes ou passables ; les autres sont médiocres ou faibles. Nous avons eu de meilleurs résultats dans des concours précédents, quoique l'épreuve mathématique ait toujours laissé à désirer en quelque point et, en particulier, pour la correction du langage ; sous ce dernier rapport, nous n'avons pas d'amélioration à signaler. Ainsi, l'on dit : *partager un nombre en 68,7 parties égales ; porter le rayon sur la circonférence*, et l'on écrit $\frac{1}{7} = \frac{2}{14}$, avec l'intention, comme le montre la suite du discours, d'exprimer tout autre chose que ce que l'on lit dans cette étrange formule ; voulant exposer la division d'un nombre par un autre, on rappelle, en guise d'explication, qu'il s'agit de tel cas de la division des nombres entiers ou décimaux. Quelques-uns sortent du cadre de leurs programmes et compliquent la question à résoudre en recourant à l'algèbre.

Les expositions orales n'ont fait que confirmer nos observations sur l'inexpérience des candidats. Nous avons vu de plus,

avec regret, qu'ils sont en général peu préparés à l'enseignement si important du calcul mental, qu'ils se servent avec gaucherie, en gens qui n'en ont pas l'habitude, des objets mis à leur disposition dans le but de rendre sensibles les procédés qu'on emploie pour la mesure des surfaces et des volumes, et qu'ils ne savent guère suppléer à l'absence de ces objets par des découpures en papier ou en carton, exercice si propre à intéresser et à instruire les élèves.

La partie mathématique n'est certes pas la plus importante du programme; mais les candidats nous paraissent avoir une tendance fâcheuse à la négliger; le jury s'efforcera de réagir contre cette tendance, dans l'intérêt de la préparation des élèves des classes élémentaires aux études scientifiques des classes plus élevées.

Sciences naturelles ou leçons de choses.

Les connaissances des candidats en sciences naturelles manquent de sûreté; elles sont surtout théoriques.

Les objets qu'ils avaient à décrire étaient de ceux qu'on peut se procurer aisément. Or la lecture de ce que la plupart ont écrit sur les légumineuses suffit pour permettre d'affirmer qu'ils n'ont jamais regardé de près une fleur de pois ou de haricot.

Le livre paraît être en général leur seul instrument de travail, si bien que nous avons trouvé, à notre grande surprise, dans nombre de copies des phrases entières de deux ou trois ouvrages, suivies de lacunes ou d'erreurs qui témoignent d'un manque d'étude sérieuse ou d'une mauvaise manière d'apprendre.

Les candidats semblent ignorer que l'étude directe des êtres, *Pierre, plante ou animal*, est plus courte et plus facile, laisse des traces plus nettes et plus profondes dans l'esprit, que celle qu'ils font avec le meilleur des livres, sur des figures souvent mal comprises.

Nous avons eu trois ou quatre bonnes leçons; mais les autres ont toutes péché par quelque point essentiel. Pas d'idée générale; pas de méthode: ainsi, on décrit un poisson, un oiseau, sans dire ce qui les caractérise, sans montrer que par la structure le premier est fait pour nager et le second pour voler. Décrire un être qui vit, qui se meut dans l'air ou dans l'eau, comme on ferait d'une table, d'un encrier ou d'un animal empaillé, c'est enlever à la leçon ce qui peut intéresser et stimuler la curiosité des enfants.

S'agit-il de comparer des animaux entre eux, on les considère successivement, on les analyse l'un après l'autre, mais on néglige de faire des rapprochements et de mettre en relief les différences,

alors que tout l'intérêt de cette étude est dans l'adaptation de la forme des organes à tel ou tel genre de vie.

Les candidats se trompent sur le caractère de l'examen ; ils visent à l'accumulation des connaissances, tandis que nous leur demandons plus de jugement que d'érudition. Ainsi le sort assigne à l'un d'eux une leçon sur les arbres : au lieu de dire simplement ce qu'il sait, et ce que chacun doit savoir, sur les arbres, *arbres des forêts, arbres fruitiers, arbres à feuilles persistantes, arbres résineux*, sur l'emploi du bois, *bois blanc, bois lourd et dur, bois du nord*, sur l'âge des arbres, etc., il se perd dans des détails sur la marche de la sève et sur les fonctions de la tige et il nous décrit, avec des erreurs grossières, l'extraction du liège. Un autre a une leçon à faire sur les orages : il ne parle que des actions électriques ; il oublie la description du phénomène.

En résumé, le défaut général est la tendance à n'étudier que dans les livres ; d'où l'absence de connaissances pratiques, l'abus des théories, qui n'ont même pas à être nommées dans l'enseignement élémentaire, et l'oubli du but principal de cet enseignement, qui est de développer l'esprit d'observation et le jugement des enfants.

Pédagogie.

L'épreuve pédagogique est encore loin du point où nous voulons la voir arriver ; mais elle commence à être mieux comprise ; les candidats ne se contentent plus de nous réciter des banalités qu'ils ont trouvées dans quelque livre ou de nous répéter des phrases apprises par cœur ; ils font plus souvent appel à leur propre fonds ; c'est ce que nous leur demandons. Ils ont à nous prouver qu'ils ont observé et réfléchi ; qu'ils savent apprécier les procédés d'éducation et les méthodes d'enseignement et qu'ils se sont inquiétés de la marche la plus sûre qui puisse, à leur sens, les conduire au but de leur mission.

Nous nous sommes fait un devoir, cette année, de choisir le texte de la plupart des questions dans la remarquable instruction qui accompagne les programmes de 1890. Ex. :

Lecture et explication des textes : Là est le fonds et la vie même de l'enseignement secondaire.

Enseigner, c'est choisir. Cette maxime est-elle applicable aux classes élémentaires ?

Les récompenses, comme les punitions, doivent être rares et, comme elles, servir au progrès moral de l'élève.

Le premier devoir du maître, c'est d'être compris ; son premier soin, c'est de s'assurer qu'il a été compris en effet.

Comment pratiquez-vous « le petit exercice de composition » prescrit par le plan d'études ?

« Les élèves sont exercés à composer des phrases françaises », dit le programme ; comment comprenez-vous cet exercice ? Où les enfants prendront-ils les idées qu'ils auront à exprimer ?

Leçons de choses : Le professeur devra amener les enfants à prendre une part active à la leçon, les guider et leur faire trouver eux-mêmes les réponses.

Ces quelques sujets de leçon suffisent pour montrer dans quel esprit toutes les questions de pédagogie ont été choisies, et donner une direction aux méditations des jeunes maîtres qui se préparent au concours.

Six candidats ont fait de bonnes leçons ; quelques autres ont péché dans leur exposition, par la forme plus que par le fond ; les autres, c'est-à-dire malheureusement le plus grand nombre, non seulement n'ont rien dit d'original ni de personnel, mais se sont montrés peu riches en observation, peu arrêtés dans leurs sentiments ; leurs affirmations, cherchées, hésitantes, étaient vite abandonnées dès qu'il leur semblait voir un mouvement de désapprobation dans le jury. Chacun d'eux pouvait disposer d'un quart d'heure ; peu ont employé plus de dix minutes ; nous avons pu après chaque leçon rectifier les erreurs et insister sur la nécessité, pour des professeurs, d'être fixés sur les principes qui doivent les guider dans leur enseignement et en faire des éducateurs dignes de ce nom.

Résumons :

La lecture et surtout l'explication des mots et des phrases, quoiqu'en progrès, ont besoin de se perfectionner ; l'analyse logique n'a pas encore la netteté et la simplicité que veulent les programmes ; les principes de l'étymologie, si nécessaires pour déterminer le sens premier et la valeur des mots et permettre de les enseigner avec précision aux élèves, sont trop peu connus pour être appliqués avec sûreté ; enfin nous regrettons de ne pouvoir constater que les compositions de langue française sont bien ordonnées, que les idées s'y suivent et s'enchaînent, que le style n'est ni diffus ni confus ; il y a beaucoup à gagner sous ce rapport : aussi ne saurions-nous trop recommander aux candidats de s'exercer à écrire et de s'inspirer des conseils de maîtres éprouvés.

Qu'ils persévèrent, pour l'étude de l'allemand, dans l'exercice du thème et de la version qui les fortifie dans la connaissance de

leur propre langue en même temps qu'il les initie à la langue étrangère; mais qu'ils n'oublient point l'importance de la langue parlée qu'ils ont à faire pratiquer aux élèves : un séjour au delà du Rhin, ne fût-ce que de quelques semaines, leur sera d'un grand profit, dès qu'ils sauront appliquer sans trop d'inexpérience les règles de la grammaire.

En histoire, plusieurs candidats ont su animer leur récit et le rendre vraiment attachant; mais un grand nombre connaissent trop peu les faits et n'en voient pas avec assez de netteté les conséquences pour être capables de mettre les points essentiels en évidence et de choisir, comme le prescrit le plan d'études, ce qui est le plus propre à frapper l'esprit des enfants et à les instruire.

La géographie nous a valu quelques bonnes copies et plusieurs leçons intéressantes; mais nous devons rappeler à la majorité des candidats que dans les classes élémentaires l'enseignement géographique doit s'adresser surtout aux yeux et à l'imagination, c'est-à-dire consister en de véritables leçons de choses et que dès lors les croquis au tableau sont d'une importance capitale.

C'est principalement dans la partie mathématique de l'examen qu'ils se sont montrés inférieurs. Tous ont tendance à restreindre le programme, déjà très restreint pourtant, des connaissances mathématiques. Non seulement leur langage est incorrect, mais encore ils négligent des points spécialement recommandés. Ainsi, loin d'être brisés au calcul mental, plusieurs en ignorent la nature et le prennent pour du calcul écrit dissimulé. La plupart ne se servent qu'avec gaucherie des figures mises à leur disposition pour faciliter l'intelligence des mesures métriques; *a fortiori*, ne savent-ils pas y suppléer.

Quant aux sciences naturelles, c'est-à-dire à ce qui constitue proprement les leçons de choses, ils se méprennent sur la portée de l'examen; ils oublient en général le but de cet enseignement qui est de « développer le jugement de l'enfant et de l'exercer à exprimer le résultat de ses observations ». Ils visent à l'érudition et vont la chercher dans les livres, tandis que nous leur demandons des notions simples, puisées dans l'étude même de la nature, des notions telles qu'en les enseignant « le professeur puisse amener les enfants à prendre une part active à la leçon et à trouver eux-mêmes la réponse à ses questions ».

La pédagogie a clos les épreuves. Quoiqu'elle soit plus cultivée que précédemment, elle demande une étude plus approfondie, des convictions plus raisonnées et plus fermes.

Bien que nous ayons encore, comme on le voit, de sérieux pro-

grès à obtenir, nous sommes heureux de pouvoir affirmer que ce concours est une nouvelle étape en avant; la moyenne des résultats s'est sensiblement élevée; la préparation devient de plus en plus consciencieuse; nous le devons à la direction des maîtres habiles qui sont chargés des conférences préparatoires et de la correction des copies que leur envoient les candidats de province. Nous ne doutons pas que nous n'arrivions, avec leur concours, à former un corps distingué de professeurs élémentaires.

Le Président du jury,

A. GAUTIER.

RAPPORT SUR LE CONCOURS D'AGRÉGATION

DE

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SPÉCIAL

(SECTION DES SCIENCES PHYSIQUES ET NATURELLES)

Le nombre des candidats qui ont pris part en 1890 aux compositions écrites était de 62. 19 avaient été déclarés admissibles, mais l'un d'eux a été éliminé à la suite de fraudes constatées dans une de ses compositions. Un a été malade au moment des épreuves orales et s'est fait excuser. 17 candidats seulement se sont donc présentés devant le jury.

Nous n'avons à signaler parmi eux aucun sujet particulièrement brillant, hors de pair. La plupart sont restés dans une très bonne moyenne, et les candidats que nous avons proposés pour l'admission définitive se recommandent surtout par des qualités solides, sérieuses, par leurs efforts consciencieux et soutenus. Nous aurions pu étendre facilement cette liste et ajouter aux 6 élus 2 ou 3 candidats qui se sont fort approchés du but. Mais nous avons tenu à relever de plus en plus le niveau du concours et à ne pas embarrasser l'administration de sujets à placer.

En général, les compositions écrites ont été satisfaisantes. Leur correction a été fort laborieuse, à cause de l'abondance des matières, et fort délicate à cause du peu de différence des unes aux autres.

Les épreuves orales, que nous estimons la partie la plus importante du concours, n'ont pas été mauvaises. Un certain nombre

de candidats ont l'élocution facile : ils s'expriment avec clarté et élégance. Les derniers classés ont péché surtout par défaut de méthode, leurs leçons manquent d'ordre et de place. Deux ou trois s'expriment difficilement et auront de grands efforts à faire pour devenir de bons professeurs.

Pour les leçons, nous avons particulièrement recommandé aux candidats le côté expérimental des questions. Dans cet ordre d'agrégation il convient, plus que dans tout autre, de ne pas abuser des formules théoriques, et particulièrement en physique des formules algébriques compliquées, que les élèves comprennent difficilement, et de montrer au contraire le plus d'expériences possible ; à cet égard, nous n'avons pas obtenu encore complètement satisfaction, quoiqu'il y ait eu quelques progrès sur les années précédentes. La cause en est pour plusieurs candidats dans les difficultés qu'ils éprouvent à s'exercer à ces expériences, faute d'instruments à leur portée (les maîtres-répétiteurs par exemple), ou encore dans le peu de ressources qu'ils ont dans certains collèges très insuffisamment pourvus et éloignés de centres scientifiques où ils pourraient s'habituer à ces manipulations.

Il faut ajouter à ces raisons, qui tiennent aux candidats, le mauvais état ou l'insuffisance des appareils que le lycée Saint-Louis peut leur fournir. Leurs cinq heures de préparation ne leur donnent pas le temps de mettre en état ces appareils ou de se les procurer ailleurs, quand ils manquent. M. Damien, juge du concours pour la physique, croit devoir signaler spécialement à l'administration comme étant nécessaires aux prochains concours les instruments suivants :

- 1° Boîte de résistance avec pont de Wheastone ;
- 2° Boussole des tangentes.

En outre, il serait bon d'acquérir une table d'Ampère (modèle Bertin-Ducretet).

Nous avons déjà, les années précédentes, émis le vœu que l'une des leçons des candidats fût faite après 24 heures de préparation. Nous croyons devoir renouveler ce vœu. C'est en effet mettre le candidat dans les conditions normales de l'enseignement que de lui laisser le temps de réflexion, avec les ressources de livres ou d'instruments qu'il peut se procurer. C'est d'ailleurs le meilleur moyen de s'assurer que le professeur comprend l'importance relative des matières de sa leçon, qu'il sait mettre au premier plan les parties essentielles, à l'arrière-plan les faits secondaires ou accessoires. C'est enfin lui donner le temps de se procurer ailleurs

que dans les collections insuffisantes du lycée les instruments dont il estime avoir besoin.

Le Président du Jury,

G. PLANCHON.

CHRONIQUE

Paris. — Le Conseil supérieur de l'Instruction publique a voté le projet d'arrêté suivant, au sujet de la date des grandes vacances :

« **ARTICLE PREMIER.** — L'ouverture des grandes vacances dans les lycées et collèges de garçons est fixée au 1^{er} août pour l'année scolaire 1890-1891 et les années suivantes. La distribution des prix aura lieu le 31 juillet.

« **ART. 2.** — La rentrée des classes est fixée, chaque année, au 1^{er} octobre.

« Si le 1^{er} octobre tombe un dimanche, la rentrée s'effectuera le lendemain.

« **ART. 3.** — Le présent arrêté n'est pas applicable aux lycées de l'Académie d'Alger. »

L'enseignement de l'escrime. — Satisfaction va enfin être donnée aux réclamations des maîtres d'armes qui se sont plaints, il y a quelques mois, de la manière dont était organisé, dans les lycées de la Seine et de Seine-et-Oise, l'enseignement de l'escrime. L'administration, à la suite des études d'une commission composée d'hommes compétents, vient d'élaborer de nouveaux règlements.

Les professeurs en titre, agréés par le Ministre sur la proposition du vice-recteur, pourront, comme par le passé, s'adjoindre un ou plusieurs maîtres adjoints, agréés par le vice-recteur sur la proposition du proviseur, mais ils seront tenus d'assister à toutes les leçons et de participer d'une manière effective à l'enseignement (au moins une leçon par semaine pour tout élève qui a un an de salle).

Six élèves au maximum pourront être groupés pour une heure d'enseignement afin que chacun puisse faire avec le maître deux reprises séparées par un intervalle. Cinquante élèves seulement seront réunis sous la direction d'un même professeur. S'il y a lieu, un second titulaire sera nommé, qui enseignera autant que possible dans une salle séparée.

Le prix des leçons, fixé pour chaque établissement par le

recteur, sera versé à l'économat. C'est à la caisse du lycée que seront payés les professeurs titulaires, et aussi les maîtres adjoints, dont la rétribution est fixée par heure à 3 fr. 50.

Orléans. — Au mois de mars dernier, le proviseur avait reçu l'autorisation d'organiser un concours de jeux scolaires analogue à celui dont le lycée de Chartres avait pris l'initiative en 1890. Ce concours, primitivement fixé au 10 mai et retardé pour diverses raisons, a eu lieu le dimanche 24 mai.

Il existe au lycée d'Orléans, depuis la rentrée d'octobre 1890, une société de jeux scolaires recrutée parmi les élèves. Dès sa fondation, la plus grande autonomie possible lui a été laissée, pour accoutumer les écoliers à faire eux-mêmes leurs affaires : c'est cette société qui a eu la charge d'organiser le concours avec l'aide de ses vice-présidents d'honneur, MM. Salone, Riemer et Weill. Le mérite du succès revient, avant tous, au jeune Pégny, élève de philosophie, président de la société.

On avait invité au concours les élèves des lycées de Bourges et de Chartres, du collège de Dreux, de l'École normale des instituteurs d'Orléans. Chartres, Bourges, Orléans et l'École normale ont fourni chacun 20 champions, le collège de Dreux en a fourni 9 ; il y avait donc en tout 89 concurrents. Le concours comprenait primitivement les épreuves suivantes : jeu de barrette, courses plates et courses d'obstacles, concours de saut en hauteur et en largeur, concours de saut à la perche, lutte à la corde. Il a fallu le réduire par suite du mauvais temps et supprimer la course d'obstacles et un concours de saut ; il restait encore largement de quoi remplir la journée et la rendre intéressante. Il avait été convenu que des prix de peu de valeur seraient attribués à chaque épreuve particulière ; que, dans chaque épreuve, un nombre déterminé de points serait attribué, selon son rang, à chaque concurrent ; qu'on ferait, à la fin du concours, le total des points gagnés par tous les champions d'un même établissement et que l'établissement qui serait ainsi classé le premier recevrait comme prix d'honneur un objet d'art dont il serait seulement le dépositaire jusqu'à la réunion de l'an prochain : c'était, en raccourci, l'imitation du Lendit parisien. Les prix particuliers se sont partagés de la manière suivante :

Jeu de barrette : Bourges et École normale, *ex æquo*.

Courses diverses, Bourges, un 1^{er} prix, un 2^e prix ; Chartres, un 1^{er} prix, un 2^e prix ; Orléans deux 1^{ers} prix, deux 2^{es} prix.

Concours de saut : Bourges, deux 2^{es} prix ; Chartres, un 2^e prix ; Orléans, quatre 1^{ers} prix, un 2^e prix ; Dreux, un 2^e prix ; École normale, deux 1^{ers} prix.

Lutte à la corde : École normale, un 1^{er} prix.

Le prix d'honneur a été attribué au lycée d'Orléans avec 85 points d'avance.

Le prix d'honneur et les prix particuliers, qui atteignent une valeur totale de 220 francs, ont été acquis avec des subventions offertes par M. le Préfet du Loiret, M. le maire d'Orléans, par l'Association amicale des anciens élèves du lycée et par le lycée lui-même. La municipalité a pris à sa charge la clôture de l'espace réservé pour le concours; l'entrepreneur des installations annuelles pour la foire d'Orléans a prêté des baraques déjà établies. Les détails du concours ont été réglés par M. Thomas, professeur de gymnastique, et par un jury de professeurs de divers établissements, sous la présidence de M. de Coubertin, secrétaire général de l'Union des sports athlétiques; les prix ont été distribués par M. l'Inspecteur d'Académie, président d'honneur, en présence de M. le Préfet. L'autorité a assuré à la fête le concours de la meilleure musique de la garnison. Enfin, une foule nombreuse a suivi les diverses luttes avec un intérêt très vif, malgré le vent, la pluie et la boue : on avait distribué environ 180 cartes gratuites et il a été vendu plus de 500 cartes payantes; on en aurait vendu le double si le temps eût été plus favorable. La recette, jointe à l'encaisse de la société, a très largement couvert les frais d'organisation; les élèves ont eu la bonne pensée de faire la part des pauvres et de prélever une somme de 100 francs pour l'offrir au bureau de bienfaisance d'Orléans.

Le concours s'est passé sans accident, ni incident, ni discussion d'aucune sorte : l'esprit de camaraderie l'emportait sur les ambitions personnelles et faisait applaudir les vainqueurs par tous les concurrents, sans distinction d'origine. On s'est quitté en se donnant rendez-vous à l'année prochaine.

Le lycée a offert l'hospitalité aux élèves de Bourges, de Chartres et de Dreux, qui sont arrivés vers neuf heures du matin et repartis à six heures du soir. Leur présence dans l'établissement, au nombre de 49, n'a donné lieu à aucun incident; on avait d'ailleurs organisé un service spécial à l'usage des concurrents, y compris ceux d'Orléans, et on leur avait réservé des locaux particuliers.

Montauban. — Les élèves du lycée de Montauban ont formé, le mois dernier, une association de marche. Elle a pour but d'explorer le département de Tarn-et-Garonne, d'en visiter les sites pittoresques, les monuments historiques, et de suivre dans tout leur parcours les principaux cours d'eau.

L'association a pris le titre de « Pionniers-Escargots ». L'escargot

qui porte ses pénates sur le dos est l'emblème de l'indépendance. Comme lui, le sac au dos, les pionniers fuient les habitations, se reposent en prenant leur repas au bord de l'eau, à l'ombre d'un bois ou sur les hauteurs.

Le jeudi 30 avril, la première section (dix membres), accompagnée de deux professeurs et du proviseur, a pris le bord de l'Aveyron à Ardus, l'a suivi jusqu'à son confluent avec le Tarn. On a goûté à la Pointe, langue de terre qui s'avance entre les deux rivières. On a visité en passant un ormeau géant, vieux, dit-on, de quatre cents ans, ayant 10 mètres de circonférence. De la Pointe, on a suivi le Tarn pour regagner Montauban vers huit heures.

Le jeudi 14 mai, attirée par le succès de la première excursion, une deuxième section s'est formée (quatorze élèves). Accompagnée par un maître *volontaire*, elle a visité le confluent en descendant le Tarn, a poussé jusqu'à la Française, revenant au lycée après un parcours de 38 kilomètres. Pendant ce temps, la première section a repris l'Aveyron à Ardus, a remonté son cours jusqu'à Sadoul et Albias. En route, visite d'un grand vignoble dont le propriétaire a expliqué un curieux système pour combattre les gelées par l'électricité. Puis retour à Montauban, après une course de 30 kilomètres.

Dans ces excursions, il y a un havresac pour trois et chacun à son tour le porte. Ces havresacs ont été achetés par l'association. Les bords de l'Aveyron, une des rivières les plus sinueuses, offrent une suite continuelle de sites pittoresques et *inconnus*. Les élèves sont donc de vrais pionniers parcourant des régions inexplorées.

Le court récit de chaque excursion, avec plan et dessins, sera conservé dans un cahier spécial.

Albi. — Les maîtres de la classe enfantine, ayant à faire une leçon sur la maçonnerie, ont eu l'idée de conduire leurs élèves devant une maison en construction.

Quelques explications ont suffi à faire comprendre aux enfants l'emploi du sable, de la chaux et des pierres de différentes natures.

Tarbes. — M. Miégeville, maître-répétiteur, qui a séjourné dans les Universités allemandes, a fait aux élèves du lycée une conférence intéressante sur la vie des étudiants d'outre-Rhin. La plupart des professeurs étaient venus l'écouter.

Le jeudi suivant, 19 mars, a eu lieu une excursion à Montaner, à 16 kilomètres de Tarbes. Il s'agissait de visiter les restes d'un donjon construit par le fameux Gaston Phœbus.

Les élèves, au nombre de 125 — dont 47 externes, — sont partis à sept heures du matin, et, après un détour de plus de 2 kilomètres pour visiter l'abbaye des Carmes de Tarasteix, sont arrivés au but de l'excursion à onze heures et demie. Toute la caravane, élèves, maîtres et proviseur, a dîné avec les provisions qu'on avait apportées du lycée. (Chaque externe avait payé 1 franc.) Puis on a visité la tour. A quatre heures, la colonne effectuait son départ, et à huit heures, elle rentrait à Tarbes, en bon ordre, après 35 kilomètres de route, que certains élèves de onze à douze ans avaient enlevés lestement. La voiture ne ramenait que cinq trainards.

Le lendemain, aucun malade parmi les internes. — Deux externes seulement n'assistaient pas à la classe du matin.

Le carnet de correspondance. — Le principal du collège de Gaillac a remis à chacun des élèves de la classe enfantine un petit carnet de correspondance, destiné à mettre, chaque jour, la maîtresse en relations avec les familles. Le principal visera lui-même fréquemment ce carnet pour s'assurer qu'il est bien tenu.

Dans certains lycées, la même mesure s'étend aux classes élémentaires et aux classes de grammaire. Quelques professeurs inscrivent journellement leurs notes sur ce carnet; les autres, deux fois par semaine seulement, le mercredi et le samedi soir.

Les externes surveillés et les demi-pensionnaires ont, de plus, un carnet pour l'étude. Ils y indiquent chaque soir les leçons qu'ils ont à apprendre chez eux pour le lendemain et les devoirs qui peuvent leur rester à terminer. Le maître-répétiteur y ajoute ses notes et ses observations avec sa signature.

En ayant soin que ce carnet soit exactement visé par les parents, on associe étroitement, selon les vœux du Conseil supérieur, les familles à la vie scolaire de leurs enfants et l'on possède ainsi un moyen d'action très puissant et très efficace.

Un procédé pour obtenir des textes corrects d'anglais ou d'allemand. — Le maître dicte un texte destiné à servir de version et de leçon pour la classe suivante; puis chaque élève récite la leçon du jour.

Pendant ce temps-là un élève, muni du livre du professeur, écrit au tableau le texte exact de la version dictée et tous les élèves de la classe corrigent séance tenante les fautes qu'ils ont faites. De là une grande économie de temps, aussi bien qu'un exercice de correction très profitable.

BIBLIOGRAPHIE

Lectures choisies de J.-J. Rousseau, ordonnées et annotées par M. Rocheblave, docteur ès lettres, professeur de rhétorique au lycée Lakanal (1). — Jusqu'ici le XVIII^e siècle semblait n'avoir été accueilli qu'avec réserve dans l'un et l'autre enseignement secondaire : on admettait à la rigueur les ouvrages historiques de Voltaire, en raison de leur caractère classique, mais Diderot, J.-J. Rousseau étaient considérés comme suspects. Les récents programmes les ont relevés de cet injuste ostracisme.

M. Rocheblave s'est chargé de présenter J.-J. Rousseau à ses nouveaux lecteurs, et son livre est conçu de manière à faire tomber les dernières préventions. La tâche en effet était délicate : il fallait faire connaître l'admirable génie qui a été l'inspirateur de tant d'idées fécondes dans la philosophie, la politique, l'économie sociale, la science de l'éducation, qui a donné le signal de la renaissance littéraire en notre siècle ; mais chez Rousseau, la vérité se mêle souvent au sophisme, le bon sens au paradoxe, l'éloquence à la déclamation. Chacune de ses œuvres est d'une conception puissante, mais elle ne présente pas cette régularité savante des livres du siècle précédent ; il y aura des longueurs, des contradictions, des digressions, de la confusion ; le *moi*, sans être « haïssable », s'y montre un peu indiscret et pas toujours irréprochable.

Une sélection était donc nécessaire. Le plan qu'a adopté M. Rocheblave nous fait pénétrer dans l'intimité de son auteur ; dans une série de chapitres : *L'homme et l'écrivain ; Belles-lettres et musique ; La Société et les mœurs ; La Nature ; Éducation et instruction ; Morale et religion ; Politique et polémique*, il condense en quelque sorte la substance de ce que Rousseau a pensé, éprouvé, senti, dit sur chaque objet. Sous cette forme originale, les *Lectures* de J.-J. Rousseau ne sont pas seulement un excellent livre de classe, commenté par des notes sobres et nourries de choses, mais un ouvrage de bibliothèque, une *Anthologie*, où rien n'est omis de ce qui peut nous initier à la connaissance complète du génie de J.-J. Rousseau, et nous apprendre à l'aimer.

Extraits des poètes lyriques du XIX^e siècle, par GUSTAVE MERLET, inspecteur général de l'Université (2). — L'enseignement public n'a pendant longtemps puisé qu'avec une sorte de défiance inquiète dans les œuvres des poètes contemporains. Aujourd'hui, l'Université ouvre plus largement ses programmes à tant de pages charmantes ou profondes, dont la portée éducatrice est incontestable. Dans sa session de 1889, le Conseil supérieur de l'Instruction publique, en rendant obligatoires dans toutes les classes les recueils de morceaux choisis, a décidé que, « par le mot *classique*, il ne fallait pas entendre seulement les auteurs du XVII^e siècle, mais aussi les écrivains du XVIII^e et du XIX^e siècle ».

Nul n'était plus capable de faire un choix dans la riche floraison de la poésie contemporaine que l'homme éminent dont l'Université tout entière a si vivement ressenti la perte. On retrouvera dans les notes et

(1) A. Colin et C^{ie}, éditeurs.

(2) A. Colin et C^{ie}, et A. Lemerre, éditeurs.

les commentaires dont il a accompagné ces extraits les marques d'une pénétrante expérience, à la fois littéraire et morale, acquise dans un long commerce avec la jeunesse.

M. Merlet n'a pas cru devoir borner son choix aux œuvres des plus célèbres parmi les poètes de notre temps. A côté des plus belles pages des Leconte de Lisle, des Sully Prudhomme, des Coppée, on rencontre avec plaisir bien des morceaux délicats et caractéristiques, choisis dans le bagage de tout jeunes poètes et donnant par leur ensemble un tableau fidèle et complet de la poésie contemporaine.

Histoire de l'Europe et en particulier de la France, de 395 à 1270, par MM. BÉMONT, docteur ès lettres et G. MONOD, maître de conférences à l'École normale supérieure (1).

Cet ouvrage a été rédigé conformément au programme officiel de 1890 pour la classe de 3^e, et en s'inspirant des considérations présentées par M. Lavisce dans le rapport qui l'accompagne. 63 gravures, 6 cartes dans le texte et 5 cartes coloriées hors texte, ainsi que des indications bibliographiques (sources, ouvrages à consulter, ouvrages à lire), font de ce livre un remarquable instrument de travail et d'enseignement.

OUVRAGES NOUVEAUX

La Littérature française sous la Révolution, l'Empire et la Restauration (1789-1830), par MAURICE ALBERT, agrégé et docteur ès lettres. In-18 Jésus, broché 3 fr. 50. Lecène et Oudin.

Extraits des Causeries du lundi de SAINT-BEUVE, choisis et mis en ordre par A. PICHON, professeur de rhétorique au lycée Saint-Louis, avant-propos par LÉON ROBERT. 1 vol. grand in-8°, 3 fr. 50; relié 4 fr. 50. Garnier frères.

Cours gradué de versions latines à l'usage des classes de grammaire, par M. MEYNAL, agrégé de l'Uni-

versité, professeur. « Traductions ». In-12. Belin.

Œdipe à Colone, tragédie de SOPHOCLE. Texte grec, avec des notes philologiques et littéraires en français, par M. FEUILLATRE, ex-proviseur du lycée d'Amiens. In-12. Belin.

Œuvres choisies de Fénelon. Tome 1^{er}. In-18 Jésus. Paris, Hachette, 1 fr. 25.

Antigone, par SOPHOCLE, expliquée littéralement et annotée par M. BENLOUW, ancien professeur à la Faculté des lettres de Dijon et traduite en français par M. BELLAGUET, inspecteur d'académie. In-12. Hachette, 2 fr. 25.

(1) Félix Alcan, éditeur.

Le Gérant : ARMAND COLIN.

BULLETIN UNIVERSITAIRE

DE

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

I. L'HISTOIRE DE L'ART DANS LES LYCÉES

On se préoccupe, depuis quelque temps, d'introduire les éléments de l'histoire de l'art dans notre enseignement secondaire. Cette conception se trouve en parfait accord avec les principes de toute instruction vraiment complète. Il suffirait de constater que l'art est une partie essentielle du passé et occupe une grande place dans le présent, pour établir que les maîtres de la jeunesse ne sauraient s'en désintéresser. Mais surtout, il y a dans l'étude des œuvres d'art une valeur éducative d'un genre particulier et très puissant; elle met en jeu plus de facultés qu'on ne le suppose, depuis l'observation jusqu'à l'imagination : elle s'adresse au sentiment en même temps qu'à la raison; elle donne le moyen d'exercer le goût, de cultiver l'intelligence, de l'élever, en développant en elle le sentiment du Beau.

Il s'en faut de beaucoup cependant que je conçoive pour cet enseignement des ambitions envahissantes. Il ne faudrait à aucun prix renouveler pour lui ce qui s'est passé pour d'autres matières. On regretterait avec raison qu'elles ne figurassent pas dans le cycle de nos études. A peine les a-t-on invitées à y mettre un pied qu'elles en ont mis quatre, ne se croyant quelque chose que si elles étaient tout. A ce point de vue, il y a peut-être quelque avantage, étant donnée la constitution de notre enseignement classique, à ce que l'histoire de l'art soit placée dans le cadre de l'histoire générale : c'est lui donner son rang et en même temps lui marquer des bornes. C'est aussi la mêler intimement à un système d'éducation dont tous les éléments doivent se pénétrer et concourir au même objet : le développement harmonieux de l'esprit et de l'âme (1).

(1) Dans l'enseignement français moderne qui vient d'être organisé, l'histoire de l'art a un programme spécial, mais cela dans la classe supérieure, à

En confiant ces études aux professeurs de l'Université, on peut être certain qu'ils y apporteront le sentiment de la pratique, le souci de ne pas empiéter sur les autres parties des programmes. Ils y apporteront aussi, et ce n'est pas peu de chose, l'intelligence des civilisations passées et la connaissance de leurs idées; il suffit qu'ils aient avec cela le goût et l'amour des belles choses, ce qui est, après tout, le propre de tout homme éclairé.

Voyons donc comment cet enseignement sera ce qu'il doit être : une *partie* de l'éducation. Pour mieux marquer son rôle, il est bon d'établir d'abord ce qu'on ne demande certainement pas aux professeurs qui en seront chargés; il sera plus facile de déterminer ensuite ce que l'on attend d'eux.

On ne leur demande pas, à coup sûr, d'être des archéologues, ni même des esthéticiens, encore moins des connaisseurs. Ils n'ont besoin de savoir à fond ni les procédés de la sculpture ou de la peinture, ni les termes techniques employés dans les différents arts. Il n'est pas essentiel qu'ils soient formés de prime abord à discerner la manière des maîtres, à fixer des attributions, car tout cela, ils n'ont pas à l'apprendre aux écoliers. Il leur suffira d'avoir sur ces questions délicates et spéciales les informations générales, les seules qu'il soit de leur devoir de transmettre. Beaucoup d'entre eux, sans doute, voudront, en dehors de la classe, aller plus loin; ils se prendront de goût pour ces recherches dont le charme est vif et l'attrait puissant; il faudra s'en applaudir à tous égards (1). Il est inutile d'ajouter qu'ils devront laisser de côté les choses de pure curiosité, le bibelot, pour l'appeler par son nom, dont la manie n'a presque rien de commun avec le véritable sentiment de l'art. S'ils ne le faisaient, ils abaisseraient et stériliseraient leur enseignement.

On ramènera également ces études aux méthodes qui régissent l'enseignement historique proprement dit, non seulement en évi-

laquelle on a voulu donner un caractère à la fois très souple, très aisé, et aussi élevé que possible. Rien n'empêcherait de l'introduire aussi dans la Philosophie, ou même dans la Rhétorique, le jour où cette dernière classe surtout ne sera plus dominée par la préoccupation des examens. En tout cas, le programme préparé pour l'enseignement moderne, auquel je suis bien obligé de renvoyer les lecteurs de cet article, a été rattaché à une conception historique. Les idées que je présente ici s'accordent avec celles qui ont été approuvées par le conseil supérieur. Ce que je demande, en définitive, c'est que l'histoire de l'art ne devienne nulle part une pure spécialité, une faculté d'agrément, comme on disait jadis sur certains prospectus. Ce serait diminuer son action, sous couleur de la grandir.

(1) Dans un autre article, j'essaierai de constituer une bibliographie des principaux ouvrages à consulter pour la technique, l'esthétique et l'histoire de l'art.

tant à tout prix la nomenclature, mais aussi en n'y abordant que les questions vraiment importantes. Là encore, ce qu'il faut suivre, ce sont les grandes lignes, ce qu'il faut tracer, ce sont les grandes voies. On n'a du reste qu'à se conformer, sur ce point, à l'esprit des programmes ou des instructions. Enfin on n'aurait à faire la philosophie de l'art que dans la mesure où on ferait celle de l'histoire elle-même. La genèse de l'œuvre d'art soulève de graves problèmes, personne ne l'ignore, mais il en est de même du développement des peuples, des institutions, des mœurs ; le rôle de l'enseignement secondaire n'est ni de les résoudre, ni même de les aborder.

Qu'aura donc à faire le maître ?

Tout d'abord des choses à la fois très simples et pour lesquelles il faut avant tout du bon sens, de la méthode et de la clarté. J'insiste sur ce point, parce qu'une des difficultés tient ici à une espèce de malentendu. Il m'a semblé que quelques jeunes professeurs se figuraient que le premier mérite, quand il s'agit de parler des œuvres artistiques, n'était pas la simplicité et la précision. Ils pensent qu'il est nécessaire de hausser le ton ou de le transposer ; ils croient qu'il y a un langage spécial, presque un jargon ; ils adoptent une sorte de phraséologie admirative, mais qui exprime fort mal leur admiration, parce qu'elle est toute en formules. En un mot, ils font du sentiment sur l'œuvre d'art, avant ou au lieu de la faire connaître. Rien de plus factice qu'une telle façon de procéder : là comme ailleurs, il y a d'abord à communiquer des notions positives, et se bornât-on à cette partie de l'enseignement qu'on serait déjà utile.

Ne craignons donc pas de dire qu'il faut commencer par s'adresser à la mémoire et par y déposer des faits, car l'histoire de l'art, comme les autres, se compose de faits que l'homme instruit doit savoir. Il n'est plus possible aujourd'hui d'ignorer qu'un Pharaon a bâti le temple de Karnak, que le Parthénon est un monument élevé sur l'Acropole d'Athènes au temps de Périclès, que l'église Notre-Dame fut construite au ^{xiii}^e et au ^{xiiii}^e siècle, cela n'est pas plus possible que d'ignorer la bataille de Salamine ou celle de Platées, leurs dates et les peuples qui s'y choquèrent. Voilà des faits qu'on indiquera. On signalera l'existence d'un Phidias, comme on signale celle d'un Epaminondas, d'un Raphaël comme d'un Bayard. Ce sont des choses qui font partie de l'histoire très élargie, telle que nous l'envisageons aujourd'hui.

Nous faisons un pas de plus vers l'art en abordant la description des œuvres. Je vois ces mots inscrits au programme : une église

romané, une église gothique. Que le professeur décrive un de ces édifices; il ne le fera pas, bien entendu, en archéologue, pas plus qu'il ne se transforme en juriste, quand il analyse les dispositions d'une ordonnance législative. Il indiquera, dans ses grands traits, le plan d'une cathédrale du moyen âge, les données de sa construction, la différence entre le plein cintre et l'arc aigu. A leur date, il décrira, de la même façon et avec la même simplicité, un temple grec, un palais arabe, etc.

Par là, il est dans son rôle d'historien, car il ajoute quelque chose à la couleur des temps ou des pays, et il aide à les faire sortir de l'abstraction monotone où ils restent trop souvent. En outre, il prépare, avec les matériaux qu'il fournit, les éléments d'une appréciation esthétique.

Il reste encore dans son rôle d'historien en montrant comment les formes d'art qu'il étudie appartiennent à leur époque. Si créateur que soit l'artiste, il est bien rare qu'il crée des idées ou des sentiments; il les exprime par le moyen qui est à sa disposition, c'est-à-dire par la forme plastique; il pense moins qu'il n'interprète. Il s'inspire donc, même à son insu, du milieu où il vit, et l'ensemble des œuvres d'art d'une époque finit par la résumer admirablement dans une manifestation concrète. Il y a des rapports évidents entre l'église gothique et le christianisme du moyen âge; entre une statue de Phidias et la religion à la fois mythologique et poétique de la Grèce; entre Versailles et la royauté de Louis XIV. Il est permis à un professeur d'histoire plus qu'à tout autre de faire saisir ces relations. Il dispose d'ailleurs, pour y réussir, de divers moyens, dont quelques-uns sont d'un emploi facile. Il peut faire remarquer d'abord la différence entre les sujets plus particulièrement affectionnés à certaines époques: religieux et mystiques au moyen âge; païens, allégoriques et mythologiques au xvi^e siècle. Si l'on observe que le xiii^e siècle a surtout élevé des églises, le xvi^e des châteaux ou des palais, on éclaire, avec la différence de deux arts, la différence de deux époques, l'une ecclésiastique, l'autre laïque. Ce n'est pas sans raison que les Grecs ont construit des temples, les Romains de l'Empire des palais ou des arcs de triomphe. Ce sont là des faits de statistique, d'autant plus frappants qu'ils sont plus précis.

Le maître pourra parfois essayer de pénétrer plus avant dans les relations entre les œuvres et les temps. Il le fera avec mesure, et en se servant autant que possible d'exemples concrets. Il existe, à l'École des Beaux-Arts, deux moulages particulièrement remarquables et saisissants par leur juxtaposition même: l'un reproduit

un angle du Parthénon, l'autre deux colonnes d'un temple de Rome. L'architecture du premier, tout le monde le sait, est, avant tout, austère et virile; sa beauté est surtout dans la simplicité, l'ampleur, l'harmonie, la sérénité; l'autre est d'un éclat plus saisissant au premier abord; mais on reconnaît bien vite qu'elle cherche la beauté dans l'abondance de l'ornementation, dans la somptuosité, qu'elle a plus de splendeur et moins de grandeur. N'y a-t-il pas là deux civilisations et deux esprits : celui des héros des guerres médiques, des contemporains d'Eschyle et de Sophocle, et celui des maîtres du monde et des contemporains des empereurs? Dans ce même ordre d'idées, on observera que ce n'est pas le hasard qui a fait de Le Brun le peintre favori de Louis XIV, et de Boucher le représentant artistique d'une époque où vivaient le duc de Richelieu, Louis XV et M^{me} de Pompadour.

Mais il faut en venir enfin à ce qui est la difficulté réelle de l'enseignement nouveau, à ce qui en est aussi la raison d'être, l'attrait et peut-être le fruit le plus précieux. Il faut pénétrer jusqu'à l'essence même de l'art, exprimer ce qui est en lui : le Beau.

On pourrait être tenté de faire remarquer que c'est là aventurer les professeurs sur un terrain mouvant, puisque l'appréciation du beau a varié suivant les temps, que certains artistes, certains styles ont été décriés et dédaignés après avoir été prônés et exaltés. Il manque donc là, dira-t-on, la base solide sur laquelle s'appuient les autres enseignements, et l'on risque de faire éclater seulement le conflit des doctrines. Au fond, une objection de ce genre pourrait s'appliquer, si l'on y regarde bien, à la littérature, même à l'histoire. Elle ne porte pas, quand on veut examiner les choses dans leur ensemble historique. Prise ainsi, l'idée du Beau devient surtout l'expression parfaite du génie d'un peuple, et, pour être soustraite aux règles d'un dogmatisme absolu et étroit, elle n'est pas affaiblie. D'un autre côté, on reconnaît bien vite qu'à l'envisager dans ses grandes manifestations, elle n'a pas plus varié après tout que la conscience humaine et la morale. De même que le patriotisme et l'héroïsme des Grecs, des Romains ou de nos ancêtres sont toujours le patriotisme et l'héroïsme, à travers les formes diverses de l'idée de patrie, de même Phidias, Michel-Ange, Rubens, Rembrandt, Delacroix, produiront toujours une impression forte et élevée sur les âmes délicates.

Que le maître s'abandonne donc à lui-même : là comme dans le reste de son enseignement, qu'il ne raffine pas et ne chicane pas trop sur les conditions de l'admiration, alors qu'il s'agit d'en inspirer le sentiment. Mais c'est là, a-t-on dit quelquefois,

la tâche précisément impossible. Car les enfants, les élèves n'ont pas encore et ne peuvent concevoir le sens du Beau, surtout plastique; il ne naît ou ne se développe que beaucoup plus tard. Cela ne tiendrait-il pas à ce que pendant longtemps on n'a pas songé à faire sur ce point leur éducation? Il vaut la peine de l'essayer. En tout cas, ne soyons pas plus exigeants ou plus découragés ici qu'ailleurs. Personne ne se figure sans doute que nos élèves, même les plus âgés, goûtent Homère, Virgile, Bossuet, dans leur pureté et leur plénitude. A-t-on jamais cependant renoncé à la culture littéraire pour les jeunes esprits? Nous avons le droit de ne pas être plus ambitieux pour l'art. C'est déjà beaucoup de prononcer, devant ces enfants, le mot de Beau, et de leur laisser l'impression qu'il correspond à quelque chose qui existe.

Quant à faire comprendre en quoi il consiste, on peut y arriver à peu près, je crois, en procédant le plus possible par des exemples, et on agira sur les esprits, non par des mots, mais par l'observation directe et raisonnée des choses. Parfois le sentiment résultera de l'impression même. S'il s'agit d'une pyramide, qu'on en montre la masse énorme, qu'on fasse suivre, à travers cette montagne de pierres, les couloirs étroits qui la pénètrent, qu'on fasse entrer dans la salle obscure perdue au milieu de cette immensité et en supportant le poids, et l'élève aura bien le sentiment d'un art colossal, puissant dans l'effort, grandiose dans la conception, savant dans l'exécution.

Un temple grec est-il grand? Non. Somptueux dans son architecture? pas davantage. Comment donc en faire sentir la beauté? Ce ne sera pas par des phrases, mais par des faits. Mettons sous les yeux des élèves les premières colonnes doriques, massives, trapues; suivons les efforts des architectes helléniques pour les alléger sans les trop amincir. Elles étaient tout d'abord trop courtes, l'écolier le verra bien; plus hautes qu'au Parthénon, elles laisseraient la sensation de l'allongement indéfini, on le lui fera facilement constater, et par là il se rendra sans doute à peu près compte de ce qu'on appelle l'harmonie des proportions.

Il est bien difficile, je le sais, de comprendre du premier coup Raphaël ou Michel-Ange. C'est déjà quelque chose de remarquer que l'un et l'autre ont presque toujours choisi des sujets d'un genre élevé. La conception de la *Dispute du Saint-Sacrement*, cette solennelle discussion sur les mystères entre les docteurs terrestres, que domine et inspire pour ainsi dire la grande assemblée divine, est de nature à frapper d'autant plus les imaginations qu'elles sont plus jeunes et plus naïves. Quant au *Moïse* de Michel-

Ange, il me paraît difficile que des esprits bien nés n'en sentent pas la grandeur : les traits du visage, la puissance de ce corps assis avec calme, ces yeux au regard éclatant, même cette barbe immense, tout leur donnera l'idée d'un personnage qui est autre et plus qu'eux-mêmes. Il leur semblera facilement (à condition qu'on les y aide un peu) que si cette statue s'animait, si ce Moïse parlait, il ne leur ferait entendre que des choses terribles ou éloquentes. Voilà précisément une des formes les plus hautes du Beau. On parviendrait également, je crois, à traduire le sentiment qu'on éprouve en face d'un paysage de Lorrain ou de Ruysdaël, ou bien d'une conception épique, telle que la *Bataille d'Eylau*.

Je sais, comme un autre, qu'il y a encore autre chose dans l'art et qu'il s'adresse aussi et tout d'abord aux yeux ; que la couleur nous ravit parfois par des secrets qui nous échappent, que la pureté et la vigueur du dessin, la virtuosité d'exécution, la maîtrise, sont des qualités d'ordre supérieur, qui ne se prêtent pas à l'analyse, et qui suffisent à rendre admirable l'œuvre du peintre ou du sculpteur. Mais ces impressions d'un ordre délicat, il n'est pas essentiel de les faire éprouver à nos élèves pour tirer de notre enseignement le profit qu'il comporte au lycée ; nous les préparons peut-être à en goûter la jouissance. Il nous suffit pour le moment d'agir sur eux par ce qui appartient véritablement à l'éducation.

Sentir, comprendre, admirer, telles sont les trois facultés intellectuelles et morales qu'on peut développer en eux. J'ai essayé de montrer les moyens à employer, en décomposant les éléments de l'enseignement ; le professeur, bien entendu, les réunira dans ses leçons ; il groupera là où j'étais obligé de diviser. Il fera un tout de ces matériaux dispersés.

Évidemment, il devra employer certains moyens auxiliaires ; on n'expose pas l'histoire de l'art plus que celle de la littérature sans des citations : or les citations, ici, ce sont les monuments de la peinture, de la sculpture ou de l'architecture. Il est nécessaire de mettre les choses sous les yeux des écoliers avant de les expliquer. Cette méthode, entre autres avantages, donne aux commentaires je ne sais quoi de familier et de pratique, par où l'on évitera plus facilement la phraséologie vide et sonore. La photographie sera d'un secours très suffisant pour la représentation des édifices ; les moulages, aujourd'hui faciles à acquérir, remplacent assez bien, pour la sculpture, les œuvres originales ; la peinture sera sans doute la moins bien partagée.

Il serait excellent que le professeur dirigeât de temps en temps une excursion dans un musée. Beaucoup de villes de pro-

vince sont assez riches sous ce rapport pour fournir les éléments d'une étude, qui doit demeurer élémentaire. Quelques-unes d'entre elles ont l'avantage très appréciable de posséder des monuments locaux et historiques. Je ne saurais trop recommander dans ce cas au professeur de ne pas craindre de les étudier d'un peu plus près avec ses élèves, et de concentrer sur eux au moins une partie de son enseignement. Cela me paraît un excellent moyen de lui donner plus de précision et surtout de vie. J'ajoute que, si par là il arrive à attacher les enfants au pays qu'ils habitent, à faire qu'ils s'y plaisent en le connaissant mieux dans ses traditions, ses souvenirs, ses œuvres, il aura réalisé, en dehors de l'histoire de l'art, de la vraie et bonne éducation.

Henry LEMONNIER.

NOTES SUR LE COLLÈGE DE BLOIS

Les Jeux.

Les jeux ont été organisés, dans l'hiver de 1888-1889, sans autres ressources qu'une souscription de 5 francs par élève participant; ce qui seulement a permis d'acheter des ballons, un croquet pour la cour et de mauvaises raquettes de tennis. En 1889-1890, la souscription a été réduite à 3 francs et cette année à 50 centimes. Mais, cette année, les élèves ont reçu leur premier secours, une subvention de 100 francs, de la Société des anciens élèves du collège, exemple à suivre pour tant d'autres de ces inutiles associations.

Les jeux actuellement pratiqués sont la paume, le ballon au pied et à la main, et le gouret. Pour le ballon, qui demande un grand espace, il n'est pratiqué que les jours de grande promenade, dans une grande plaine sablonneuse, abandonnée comme déversoir aux inondations de la Loire. La paume est jouée à la récréation qui suit la classe du soir et les jours de promenade, sur une grande place de la ville haute. Les 100 francs de la Société ont servi à remplacer les insuffisantes raquettes de tennis par de vraies raquettes de longue paume de chez le bon faiseur. Nous avons dès maintenant 9 raquettes.

Les deux premières années, les jours de promenade, on formait deux colonnes, la colonne des jeux et la colonne de la promenade,

composée des élèves, encore assez nombreux, qui ne voulaient pas jouer, ou de ceux qui n'avaient pu ou voulu contribuer. Mais cette colonne diminuait chaque année; et cette année tous les élèves sont envoyés au jeu; il y a eu quelques protestations contre les nouveaux venus de la part des anciens qui avaient payé les précédentes années, mais le principal n'en a tenu compte, estimant que c'était affaire de solidarité et qu'il était inutile d'encourager ces trop précoces calculateurs.

A noter que l'an dernier un excellent répétiteur (qui fait aujourd'hui son service militaire) était un des meilleurs joueurs de foot-ball (ballon au pied) et que son exemple est suivi cette année par un ou deux de ses collègues.

A noter aussi que nos élèves ne sont point atteints de la manie des sociétés, qu'ils n'ont nommé ni président, ni bureau, et ont beaucoup ri en recevant une invitation du président de la Société athlétique ou autre du lycée d'Orléans.

On m'a dit qu'à Orléans les élèves n'osent jouer que jusqu'à la philosophie. Les candidats aux Écoles se croient trop sérieux pour ces gamineries. Cela changera.

A Orléans on a eu d'ailleurs une très heureuse idée : l'École normale et le lycée jouent ensemble.

Les marches et promenades, qui commencent avec le beau temps, sont de deux espèces : les marches d'entraînement, qui consistent à faire, dans un temps donné, un plus ou moins grand nombre de kilomètres, et les promenades d'agrément. L'an dernier le lycée de Vendôme est venu à pied rendre visite au collège de Blois; le collège de Blois lui a rendu sa visite, les uns en vélocipèdes sous la conduite d'un répétiteur, les autres à pied. Ces visites ne coûtent rien, car les deux établissements se rendant le même nombre de dîners qu'ils se sont offerts, aucun des deux économats n'en souffre. L'an dernier aussi, le principal a fait chauffer un train spécial sur le tramway départemental de Lamotte-Beuvron. Tout le collège, élèves et professeurs, a traversé la Sologne, s'arrêtant et quittant le train pour déjeuner, pour jouer, pour marcher, pour visiter les endroits intéressants. Je crois que cette année le principal a l'intention d'inviter les parents à une de ces promenades. Tout cela ne grève en rien le budget de l'établissement, chacun paie sa quote-part. Durant le service d'été, *tous les soirs*, après dîner, les élèves font une promenade et rentrent à la nuit. — L'établissement de bains froids installé sous les murs du collège est, par la belle saison, visité au moins trois fois par semaine.

Enfin, bien que ceci n'ait plus rien d'athlétique, je signale le concert que les élèves ont donné le dimanche des Rameaux. La fête a eu lieu dans le gymnase, la scène placée dans un enfoncement réservé aux leçons d'escrime et qui correspond à l'ancienne chapelle absidiale de l'église de Bourgmoyen. La salle était décorée par des agrès relevés et entre-croisés, par des guirlandes, des drapeaux, des trophées d'armes, de fleurets, de raquettes, de maillets, d'instruments de jeu et de musique. Les élèves étaient placés sur des galeries établies à l'aide des poutres et des barres fixes. Le public très nombreux, plus de 800 personnes, se serrait dans la salle. Deux comédies de Labiche, deux chœurs, deux morceaux d'orchestre, des trios et des duos, des monologues, tel était le programme. L'inspecteur d'Académie et le préfet étaient présents, très contents de cet entrain et du succès. Le tout a été exécuté aux frais des élèves par voie de souscription, plus une fourniture de matériel et une petite subvention accordée par la municipalité. Toute la décoration et l'aménagement étaient également l'œuvre des élèves.

La Discipline.

La nouvelle discipline produit d'excellents résultats : il faut dire qu'elle était déjà en partie appliquée; pourtant il restait encore le piquet et le droit de punition à tous. Depuis le commencement de l'année le principal n'a pas eu dix punitions à donner. Ce qui donne le meilleur résultat, c'est la possibilité d'effacer une mauvaise note et d'éviter une punition en suspens par une meilleure conduite ou plus de travail. Ce système d'exemption, qui consiste à faire porter la compensation non plus sur l'effort fait il y a longtemps, mais sur l'effort à faire immédiatement, semble excellent.

Emploi du temps.

Pour l'emploi du temps, le principal a entièrement renoncé à l'uniformité. On entre en classe à 1 heure, 1 heure 1/2 et 2 heures. Les grands sortent à 3 heures, les moyens et petits à 4 heures.

Les grands ont récréation de 3 à 5 heures : pour occuper le temps, ils passent une heure en gymnastique (facultatif), à l'escrime, à la danse, à la paume, etc.

Les moyens et les petits n'ont qu'une heure de récréation. Mais ils se partagent le gymnase, les uns de 5 à 6, les autres de 6 à 7.

De cette façon, les grands qui ont besoin d'une longue étude, ont trois heures jusqu'au dîner; les moyens qui sont capables de moins d'attention ont deux heures de suite; et les petits plus mobiles encore, ont aussi deux heures, mais coupées par une heure de gymnastique libre.

A. BOURGEOIS,

Archiviste de Loir-et-Cher.

L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE MODERNE

Maintenant que le Conseil supérieur de l'instruction a fini de délibérer sur la réorganisation de l'enseignement spécial, il peut être utile de se rendre compte des principes qui ont dirigé la réforme et des traits essentiels de la nouvelle création.

Les motifs sont exposés dans un mémoire intitulé : *Note sur l'ensemble du projet de réorganisation de l'enseignement secondaire spécial*. Cette note, émanée de la Direction de l'enseignement secondaire, ne visait, à la vérité, que le *projet* de réforme. Mais la délibération et la rédaction définitive ont montré que les idées exprimées ici étaient à peu près celles de la majorité du Conseil. La principale divergence de principes a porté sur une question de forme. Le ministère proposait de conserver le vieux nom *spécial*, en y joignant le mot *classique*; le Conseil, sur la demande des partisans des langues anciennes, a écarté le mot *classique* et adopté le titre de *moderne*. Le titre officiel est désormais *enseignement secondaire moderne*.

La note expose très exactement les motifs qui ont guidé la réforme.

C'est tout d'abord la nécessité de remettre les études en harmonie avec la nouvelle organisation du baccalauréat.

Les modifications apportées par le Conseil supérieur, dans son avant-dernière session, à l'examen du baccalauréat de l'enseignement secondaire classique et, par voie de conséquence, au régime des classes préparant à cet examen, appellent à leur suite des modifications correspondantes dans le baccalauréat et les classes de l'enseignement secondaire spécial.

Le baccalauréat ès sciences, supprimé en principe, ne subsiste encore pour quelque temps que par mesure transitoire. Comme conséquence, le Conseil supérieur a décidé que les classes de mathématiques préparatoires, qui n'avaient d'autre raison d'être que la préparation directe à ce baccalauréat, seraient également supprimées.

Mais on n'a pu supprimer du même coup les nécessités auxquelles ce baccalauréat et les classes préparant à ce baccalauréat avaient pour but de pourvoir.

Ces nécessités résultent, d'une part, de la limite d'âge imposée pour l'accès à certaines écoles et carrières scientifiques, laquelle ne permet pas à tous les candidats de faire des études littéraires complètes avant de s'adonner aux études scientifiques; elles résultent, d'autre part et surtout, de la limite ordinaire des capacités intellectuelles des élèves, laquelle ne permet pas généralement de mener de front ces deux ordres d'études avec le développement qu'elles comportent ou mieux qu'elles exigent aujourd'hui.

Les réformes votées par le Conseil n'ont déplacé aucune de ces limites.

Par suite, si l'on est en droit d'espérer qu'un certain nombre des élèves qui renonçaient autrefois, dès la fin des classes de troisième ou de quatrième, aux études littéraires, consentiront à pousser ces études jusqu'à la fin de la rhétorique aujourd'hui que l'examen subi à la fin de la rhétorique constitue, pour tous les élèves, la première série d'épreuves du baccalauréat de l'enseignement classique, on ne peut en espérer autant de la totalité de ces élèves. On ne doit pas même le souhaiter.

En effet, beaucoup de ces élèves, quoique bien doués parfois pour les sciences, n'ont pas pour les études gréco-latines une aptitude telle qu'il y ait pour eux profit réel à s'y attarder. Un plus grand nombre encore, d'aptitude également ordinaire pour les sciences et pour les lettres, ont besoin de se spécialiser de bonne heure dans les études scientifiques, en prévision d'un ou de plusieurs échecs possibles avant leur admission aux grandes écoles. Ni les uns ni les autres ne seraient en disposition ou en état de tirer avantage des études de seconde et de rhétorique.

Réciproquement, ces classes ne tireraient pas plus d'avantage de la présence de ces élèves. Elles s'en trouveraient plutôt alourdies que réellement fortifiées. On l'a fait souvent observer : rien n'affaiblit autant les études classiques dans nos lycées que la force d'inertie opposée à ces études par des élèves qui les subissent à contre-cœur. Et rien ne les discrédite autant dans l'opinion que la médiocrité des résultats que ces mêmes élèves en retirent.

Si donc la réforme votée par le Conseil dans sa dernière session ne reçoit d'ailleurs un complément et une correction nécessaires, cette réforme imposant bon gré mal gré ces classes à ces élèves et ces élèves à ces classes, aura pour effet certain d'abaisser le niveau des études qu'elle avait pour dessein de relever.

C'est à ces nécessités à la fois pédagogiques et pratiques que répondait autrefois le système de la bifurcation. Ce système a été officiellement et théoriquement condamné. En fait, il s'est perpétué, en s'aggravant, dans les classes de mathématiques préparatoires. La suppression de ces classes elles-mêmes étant décidée, il s'agit de savoir ce qu'on doit y substituer.

A cet effet, on doit se rappeler tout d'abord la raison pour laquelle le Conseil supérieur a cru bon de les supprimer, si l'on veut éviter de ramener par un nouveau système les mêmes inconvénients. Or, le défaut reconnu des classes de mathématiques préparatoires, comme aussi du baccalauréat qui leur servait de sanction, c'est le peu de garantie qu'elles présentaient au point de vue de la culture générale. A cet égard, la réputation de ces classes est faite dans nos lycées : elle n'est pas surfaite.

Et qu'on ne dise pas que la faute en est aux élèves qui les recrutent : avant tout, les élèves y sont eux-mêmes les victimes du système.

Ce n'est pas assurément un système d'études bien organisé pour la culture méthodique et progressive de l'esprit celui qui, faisant du latin, depuis la sixième jusqu'à la troisième, le centre et l'instrument principal de l'éducation, réduit tout à coup presque à rien cette étude (une classe par semaine) et invite en quelque sorte à la dédaigner, au moment même où elle était au point de porter le plus de fruit. Il est encore moins logique d'imposer à ces mêmes élèves l'étude du grec pendant deux ans et demi, à raison de deux heures, six heures et cinq heures de classe par semaine, sans parler des heures d'études, pour qu'il n'en soit plus question dans la suite.

Que de ces études tronquées et décousues, il reste malgré tout quelque trace, il faut le croire ; mais on reconnaîtra sans peine qu'il y a tout au moins, dans un tel régime, beaucoup d'efforts et de temps perdus.

Par suite, on ne sera pas, ce semble, embarrassé pour concevoir un système d'études qui, faisant aux sciences une part égale au précédent, car cette part s'impose, donnerait d'ailleurs des résultats généraux plus satisfaisants. Ce système se proposerait avant tout, comme tout enseignement classique, l'éducation régulière et normale de l'esprit. C'est pourquoi, au lieu d'entreprendre, puis, à moitié route, d'abandonner presque entièrement l'étude du latin, d'entreprendre, puis d'abandonner entièrement l'étude du grec, il prendrait franchement, dès l'origine, le parti de s'en passer ; mais il ne s'en passerait que pour élargir, fortifier et prolonger d'autant la part et l'action de tous les autres éléments de l'éducation littéraire, esthétique et morale : français, langues vivantes, histoire, philosophie. Il semble qu'un tel système, appliqué suivant les méthodes classiques par des maîtres formés eux-mêmes à ces méthodes, et trouvant à la fin sa sanction dans un baccalauréat organisé sur ce même plan et dans ce même esprit, ne donnerait guère lieu de regretter le précédent.

Ce système n'est pas à créer de toutes pièces. L'enseignement spécial, tel qu'il existe actuellement, n'a besoin que de modifications peu importantes pour qu'un tel plan d'études s'y trouve réalisé.

En résumé, l'enseignement classique par les langues anciennes vient d'être en quelque sorte enlevé à la majeure partie des élèves de l'ordre scientifique. Pour eux, la voie de la rhétorique est trop chanceuse et trop longue ; la voie des mathématiques va se trouver fermée. Cependant ces élèves réclament une éducation classique : ils en veulent la réalité, ils en veulent le nom. A moins de créer dans nos établissements un troisième type d'enseignement qui n'y saurait trouver place, c'est l'enseignement spécial définitivement organisé en enseignement classique qui peut seul leur assurer cette éducation.

A ce titre, le projet actuellement soumis au Conseil est la suite nécessaire du projet voté en juillet dernier sur l'enseignement classique.

Puis vient le besoin des élèves de l'enseignement spécial.

On a souvent, au sein du Conseil supérieur, posé à l'administration cette question : « Qu'est-ce que l'enseignement spécial ? que doit-il être ? Est-ce un enseignement libéral et classique ? »

Est-ce un enseignement pratique et professionnel ? » Réciproquement, à plusieurs reprises, notamment en 1882 et en 1886, l'Administration a posé au Conseil supérieur, sous des formes diverses, exactement la même question.

Jusqu'à ce jour, ni d'un côté ni de l'autre il n'a été possible de répondre catégoriquement à cette question. Même après les réformes votées en 1886 par le Conseil supérieur, le doute n'a pas été complètement dissipé ; car si, à cette date, le Conseil supérieur a donné son approbation à toutes les modifications proposées par l'Administration dans l'organisation et dans les programmes de l'enseignement spécial en vue d'en faire un enseignement classique, le Conseil n'a pas cru cependant pouvoir encore lui en conférer le nom. Donc, à l'heure actuelle, en fait et dans l'opinion, l'enseignement spécial reste quelque chose d'incertain et d'ambigu.

Est-ce un enseignement pratique et professionnel ? Mais en ce cas pourquoi lui avoir donné des programmes identiques sur tant de points à ceux de l'enseignement classique, où figurent par exemple : « *l'Histoire de la civilisation ancienne, Orient, Grèce et Rome* ; « *l'Étude de prosateurs et poètes français, du XI^e siècle jusqu'à nos jours* ; » des « *Principes de philosophie scientifique* » plus étendus que le cours de logique de la classe de philosophie, etc. ? Pourquoi un cours d'études de six années ? Pourquoi un baccalauréat au moins aussi difficile que le baccalauréat ès sciences et donnant accès, comme celui-ci, aux grandes administrations publiques, à l'École de Saint-Cyr, à l'École polytechnique, à la licence, à l'École normale supérieure ?

Est-ce au contraire un enseignement classique ? Mais alors inversement pourquoi ce nom de « spécial », ces certificats spéciaux, ces maîtres spéciaux ? toutes choses qui semblent faites pour déterminer une orientation spéciale.

Ce caractère persistant d'ambiguïté n'est de la faute de personne ; il vient des choses mêmes ; il résulte de l'origine première de l'enseignement spécial, des circonstances au milieu desquelles il s'est développé, des besoins distincts auxquels il a dû jusqu'à présent pourvoir simultanément. Avant d'être un mal, cette ambiguïté a été une nécessité et un bien.

1° A l'origine, on voulait tout d'abord donner à l'enseignement primaire un complément à l'usage des enfants des classes laborieuses qui, sans disposer du temps ou des ressources nécessaires pour passer sept ou huit ans au collège, peuvent néanmoins pousser un peu plus loin leur instruction générale avant de commencer l'apprentissage d'un métier : c'est là, proprement, le rôle d'un enseignement *primaire supérieur*.

2° D'autre part, cet apprentissage même exige souvent, comme pré-

paration, des connaissances d'ordre principalement scientifique et technique, appropriées soit à une profession déterminée, soit à un groupe de professions entre lesquelles les jeunes gens auront ensuite à choisir. C'est à ce besoin que l'enseignement spécial a répondu par un certain caractère technique et professionnel qu'il a affecté à ses débuts.

3^e Enfin, on sentait que l'enseignement secondaire classique, fondé sur la lente et patiente étude de l'antiquité gréco-latine, ne pouvait indéfiniment suffire à une société aussi complexe que la nôtre, et qu'il fallait instituer, à l'usage d'un grand nombre de jeunes gens, une instruction secondaire plus moderne, d'où l'on éliminerait les langues mortes, afin de laisser plus de temps aux langues vivantes et aux sciences.

L'enseignement spécial a dû pourvoir, a pourvu jusqu'à ce jour à tous ces besoins. Par cela même, quels qu'aient été ses services, il n'a donné et ne pouvait donner à aucun pleine et entière satisfaction.

Le moment semble venu de prendre parti et de diviser le travail.

Or le parti à prendre est indiqué et en quelque sorte imposé par les conditions mêmes dans lesquelles l'enseignement spécial se trouve placé, par le sens de son évolution depuis son origine, par les projets qui s'élaborent ou déjà sont en exécution à côté de lui.

L'enseignement spécial n'a pas, sauf de rares exceptions, d'établissements qui lui soient propres. Appelé à fonctionner à côté de l'enseignement classique qui se trouve, de longue date, en possession du prestige et de l'autorité, perpétuellement comparé à l'enseignement classique par les élèves, par les maîtres, par l'administration, par les familles, il semble s'abaisser au-dessous de cet enseignement dans la mesure même où il s'en distingue. Aussi était-il inévitable qu'il s'efforçât de rivaliser de tout point avec l'enseignement classique. Dans nos lycées et nos collèges classiques, l'enseignement spécial n'a jamais été, il ne peut pas être réellement spécial, pratique, professionnel. Un tel enseignement ne peut avoir foi en lui-même et rester lui que s'il est chez lui. Placé près de l'enseignement classique, l'attraction de celui-ci le fera fatalement dévier.

C'est pourquoi toute l'évolution de l'enseignement spécial s'est accomplie dans le sens de l'enseignement classique. Ainsi en ont décidé l'action des circonstances environnantes et plus encore la force supérieure de l'une des idées qu'il enveloppait à sa naissance. De là, les remaniements profonds qu'on a dû faire subir successivement au programme de 1866.

Ainsi, on a mis fin à cette disposition du plan d'études en une série de *cercles concentriques*, dont le but était de permettre aux élèves de quitter le collège après une, ou deux, ou trois années d'études, en emportant néanmoins un bagage de connaissances « formant un tout complet en soi », avantage trop compensé par des inconvénients sur lesquels il est inutile d'insister, aujourd'hui qu'on les a bien reconnus. — Les exercices d'atelier, destinés à « habituer les élèves à manier quelques outils », ont été réservés aux écoles d'apprentissage, aux écoles d'arts et métiers. — On a prolongé la durée normale des études, qui, de quatre ans, a été portée à cinq, puis à six. Les études littéraires ont été renforcées et ont reçu pour couronnement un cours de philosophie scientifique et morale. — Les programmes scientifiques ont cessé d'être orien-

tés prématurément vers les applications et, en donnant à la théorie la place qui lui revient — car seule, la théorie peut éclairer l'étude ultérieure des applications — on a renoncé à la faculté de les « varier selon les besoins de chaque région, de chaque localité », ce qui n'a de raison d'être que pour l'enseignement professionnel. — Pour assurer enfin, autant qu'on pouvait le faire, le prestige et le succès du nouvel enseignement secondaire, pour bien marquer aux yeux de tous son rang, son véritable caractère et sa portée, on a créé pour lui un baccalauréat, auquel on a donné des sanctions équivalentes à celles dont sont pourvus les baccalauréats ès lettres et ès sciences. Voilà où en est actuellement l'enseignement spécial.

A mesure que l'enseignement spécial abandonnait ainsi la partie de sa tâche à laquelle il se sentait apparemment inhabile, un enseignement nouveau, régulièrement institué à cette fin par le législateur, s'en est saisi et en a fait sa tâche propre. L'enseignement primaire supérieur, soit normal, soit professionnel, se développe de jour en jour. Il sera sous peu en mesure de satisfaire à tous les besoins. Le Conseil supérieur, dans sa prochaine session, sera appelé à en achever l'organisation. Le moment semble opportun pour l'enseignement spécial de renoncer à la concurrence : aussi bien, sur ce terrain, ce n'est pas à son avantage que la concurrence s'établirait.

En effet, le nombre des élèves de l'enseignement primaire supérieur augmente. De 20 000 en 1884, il s'est élevé, en 1889, à 25 824 ; au contraire celui des élèves de l'enseignement spécial diminue : de 23 267 en 1884 à 22 164 en 1889.

Sur quel principe devra être réorganisé l'enseignement ? la note l'indique ainsi qu'il suit :

Est-il possible de constituer, sans études gréco-latines, un enseignement classique, et cet enseignement rendra-t-il, sous cette forme, de réels services aux jeunes gens qui seront engagés, par son titre même, à y recourir ?

On entend, ce me semble, généralement par enseignement classique un enseignement qui, n'étant ni rétréci, ni écourté par des nécessités pressantes de carrière ou de métier, s'étudie à parfaire, avec le loisir voulu, l'éducation de l'esprit qui le reçoit. Par suite, cet enseignement est, justement, appelé libéral, désintéressé. Peut-être se trouve-t-il, à la fin, par surcroît, le plus généralement et le plus diversement utilisable ; en tout cas, il atteint sa fin propre si, tout en donnant à l'élève une bonne provision de savoir solide, il le façonne au mode de sentir, de penser, de dire, de chercher de ces écrivains, de ces orateurs, de ces poètes, de ces savants appelés classiques, c'est-à-dire apparemment, qui tiennent d'une autorité consacrée par le temps le droit incontesté d'entrée dans les classes pour y servir de maîtres à la jeunesse.

Or, quand on a renoncé au grec et au latin, a-t-on encore à sa disposition une matière d'enseignement qui puisse constituer le programme suffisant d'une telle éducation ?

Au sujet de l'enseignement scientifique, il est permis de faire observer que le nom de classique n'a jamais été contesté au baccalauréat

ès sciences ni aux études faites dans les classes de mathématiques préparatoires, élémentaires et spéciales. Or, il est peu probable que cet examen et ces classes doivent l'honneur de ce nom au peu de latin qui y était jusqu'à ce jour exigé; encore moins au vague souvenir de quelques mots grecs conservé peut-être des classes de grammaire par une infime minorité d'élèves. Il n'est guère admissible non plus qu'il n'y eût dans cette appellation qu'un abus de mots et que ces études n'eussent, en fait, de classique que le nom.

La raison vraie et légitime est que, si les sciences, comme d'ailleurs les langues et l'histoire, peuvent s'enseigner d'une manière qui n'a rien de classique, enseignées d'une autre façon, elles constituent, au contraire, un élément incomplet sans doute mais essentiel d'une éducation classique. C'est avec raison que, dans le pays même où la tradition classique se maintient avec le plus de rigueur, Euclide est considéré comme un classique à l'égal d'Homère. Sans insister ici sur les effets bienfaisants de l'effort intense et soutenu qu'elles imposent, c'est aux sciences et à elles seules qu'il appartient de donner à l'élève le sentiment de la preuve et le sentiment de la loi, d'où naît naturellement ce respect de la vérité dont leur histoire fournit de si mémorables exemples. Il est donc permis de dire que l'étude des sciences fait pour une part principale l'éducation de la raison et qu'elle apporte même un élément de haute valeur à la formation du caractère.

Un autre dédommagement est fourni par l'enseignement des langues vivantes. Cet enseignement comprend, à titre obligatoire, les *deux* langues et littératures anglaises et allemandes.

Or, sans contester ici la supériorité des langues et littératures anciennes sur les langues et littératures anglaises et allemandes considérées soit en elles-mêmes, soit surtout au point de vue de l'éducation, on reconnaîtra du moins que l'enseignement de l'allemand et de l'anglais dispose cependant, à ce point de vue, de langues, de textes, d'exercices d'une haute valeur et d'une réelle efficacité.

Il est bien vrai encore qu'on propose d'enseigner ces langues, du moins au début, principalement par la pratique et, sous ce rapport, la méthode même d'enseignement est fort inférieure, comme discipline, à la méthode traditionnelle de l'enseignement gréco-latin. Mais, par contre, on espère que, par cette méthode plus facile, l'élève arrivera à les savoir et à s'en servir, résultat que, jusqu'à ce jour, on n'atteint guère pour le latin et le grec par les méthodes classiques. L'éducation par le latin et le grec commence bien, finit souvent assez mal et, presque dans tous les cas, se termine au collège même. Moins intense et moins efficace à ses débuts, l'éducation par les langues vivantes a plus de chance d'aboutir et de se poursuivre toute la vie.

L'étude du français est considérée comme classique dans l'enseignement ancien; il n'y a pas de raison nécessaire de la tenir pour infra-classique ou extra-classique dans le nouveau. Dans les lettres, un enseignement classique est celui qui apprend à reconnaître et à goûter le vrai, le bien et le beau dans les ouvrages où ils se rencontrent. Or, on ne saurait dire qu'il n'y a plus, dès qu'on ignore le latin, de beauté dans la poésie et l'éloquence françaises, c'est-à-dire qu'il n'y a plus de poésie et d'éloquence françaises.

Les programmes d'histoire et de géographie, sauf une condensation

au début et une addition à la fin, sont calqués sur ceux de l'enseignement classique.

Pour la philosophie enfin, les élèves du nouvel enseignement ne seront pas moins bien partagés. Ceux de première-lettres n'auront en moins, par rapport aux élèves de philosophie, qu'une demi-classe seulement par semaine; ceux de première-sciences recevront le même enseignement philosophique que les élèves de mathématiques élémentaires (3 heures par semaine).

La conséquence nécessaire de cette réorganisation est la suppression de l'agrégation d'enseignement spécial. La note le démontre comme il suit :

Laissons ici de côté les avantages indirects que l'on peut attendre de l'unité de recrutement de tout le personnel de l'enseignement secondaire, soit pour la réalisation d'économies importantes dont ce personnel lui-même, à tous ses degrés, serait appelé à bénéficier; soit pour la facilité des nominations et des mutations; soit pour l'égale considération de tous les maîtres aux yeux des élèves et des familles; soit encore pour les intérêts de l'enseignement supérieur qui est en péril de voir ses élèves réduits bientôt à un nombre insuffisant, parce qu'ils sont au contraire en nombre déjà plus que suffisant pour les besoins de l'enseignement secondaire gréco-latin. On envisage ici uniquement l'exacte adaptation du maître à sa tâche et l'intérêt de l'enseignement.

Un premier point est incontestable : pour élever en général le niveau d'un enseignement, il faut réduire pour chaque maître l'étendue et la variété de la matière enseignée. Le principe : *un maître pour une classe*, est sans doute un principe pédagogique excellent et, dans des basses classes, il y a tout profit à s'y tenir. Mais, à mesure qu'on s'élève dans la série des classes, cette condition se subordonne à une autre plus strictement nécessaire, celle de la parfaite compétence du maître sans laquelle il n'y a pas d'enseignement solide et simple à la fois.

Or, ce qu'on demande au contraire aux professeurs de l'enseignement spécial, particulièrement à ceux de l'ordre des lettres, c'est de suffire à la fois aux enseignements les plus divers. Un même professeur peut être obligé, par exemple, d'enseigner en même temps la grammaire, la littérature, l'histoire ancienne ou moderne, la géographie, la philosophie, la morale, la législation, l'économie politique. Qu'arrive-t-il en réalité? C'est que là où les circonstances le permettent, on se partage la tâche à l'amiable et qu'au lieu de demander à tous les maîtres de tout enseigner, l'administration laisse, autant que possible, à chacun la faculté de se spécialiser dans l'enseignement pour lequel il a le plus de goût et d'aptitude.

Diviser l'enseignement dans toute la mesure nécessaire pour obtenir toute la compétence voulue, voilà la condition d'un enseignement qui prétend devenir secondaire et classique autrement que de nom.

Cette règle, qui vaut pour le professeur qui enseigne, vaut aussi pour le professeur qui se prépare à enseigner. La préparation doit, sans doute, être plus large que l'enseignement, car chacun sait que pour bien enseigner il faut en savoir plus long que ce qu'on enseigne. Mais

ceci doit s'entendre plus encore de la profondeur que de la superficie des connaissances.

Or, les examens des certificats et des agrégations de l'enseignement spécial s'étendent démesurément en superficie. On en a la preuve sensible dans ce fait qu'il n'y a, dans l'ordre scientifique, que *un* certificat et *deux* agrégations de l'enseignement spécial, tandis qu'il y a *trois* licences et *trois* agrégations de l'enseignement classique; — et, dans l'ordre littéraire, *un* certificat et *une* agrégation de l'enseignement spécial contre *trois* licences et *quatre* agrégations de l'enseignement classique.

Des grades comportant une préparation et des épreuves si étendues ne sont pas en harmonie avec le caractère élevé de l'enseignement qu'il s'agit d'organiser.

Faut-il donc simplement modifier le programme de ces épreuves?

Il paraîtra plus naturel de supprimer les grades mêmes, si, d'ailleurs, les maîtres pourvus des grades de l'enseignement classique, soit littéraire, soit scientifique, ont dès à présent toute la compétence requise pour prendre la charge de l'enseignement classique français, et si, d'autre part, ils se présentent en nombre suffisant pour répondre à toutes les demandes d'emploi.

Les programmes de grammaire, d'histoire, de géographie, de philosophie, d'histoire littéraire, sont, ou tout à fait identiques, ou tellement semblables à ceux de l'enseignement classique, qu'ils permettront au *besoin*, si la nécessité s'en fait sentir, dans quelques établissements de *peu d'importance*, la réunion des deux catégories d'élèves autour d'une même chaire. *Par suite*, les professeurs licenciés ou agrégés de grammaire, de lettres, d'*histoire*, de philosophie, ne sont-ils pas tout désignés pour les enseigner? *Ils le sont* d'autant plus, qu'en fait de langue, de littérature et d'histoire, là où la connaissance des origines et des sources gréco-latines n'est pas *matière d'enseignement*, il est d'autant plus nécessaire que le professeur possède cette connaissance pour en faire arriver à ses élèves au moins quelques rayons réfléchis.

Parcèlement, dans les programmes de mathématiques et de physique, — bien que, à la fin, la part de la théorie pure s'y trouve, par rapport à ceux de l'enseignement classique, un peu réduite au profit des applications, — il n'y a rien que les licenciés et les agrégés de l'ordre classique ne soient en mesure d'enseigner. Ces applications mêmes, ils les feront d'autant mieux comprendre qu'ils seront plus en état de les dériver des principes. La compétence des licenciés et des agrégés de l'ordre classique est donc à tous égards indiscutable.

Enfin, quant au nombre de ceux qui, pourvus de ces grades, se présenteront pour occuper les chaires vacantes, il n'y a pas à prévoir qu'il se trouve insuffisant. On doit plutôt se préoccuper de le ramener à la proportion des besoins.

Enfin la réorganisation de l'enseignement entraîne une réforme dans l'examen des baccalauréats qui sert de sanction aux études.

Les modifications proposées dans le cours d'études et les programmes

de l'enseignement spécial doivent avoir nécessairement leur effet dans l'examen final qui en est la sanction.

On a pensé qu'il convenait d'en diviser les épreuves en deux parties. Les raisons d'ordre pédagogique qui ont fait adopter la division en deux parties des épreuves du baccalauréat de l'enseignement classique s'appliquent en effet avec la même force au baccalauréat de l'enseignement classique français. De part et d'autre, il est également vrai que l'examen final le meilleur est celui qui se rapproche le plus d'un simple examen de passage, celui dont le programme s'identifie avec le programme même de la classe, et dont, par suite, la préparation, au lieu d'imposer des récapitulations accablantes et un travail à côté de la classe avec l'aide du manuel, s'identifie avec le travail normal et régulier de la classe même. Diviser l'examen, c'est évidemment se rapprocher de cet idéal.

L'âge de seize ans exigé comme âge minimum pour subir la première partie des épreuves garantit d'ailleurs le caractère sérieux qu'on pourra donner et qu'on devra donner à ce premier examen.

L'examen sera subi au siège des Facultés : aux yeux des élèves, des familles et des maîtres eux-mêmes, le diplôme et l'enseignement en auront plus de prix.

Les sanctions attribuées au diplôme du baccalauréat de l'enseignement spécial resteront naturellement acquises au diplôme de l'enseignement classique français ; on ne se propose pas de les étendre. Le projet laisse l'enseignement classique traditionnel en possession de tous ses privilèges. On ne demande au Conseil supérieur que de permettre à l'enseignement classique français de se constituer à son tour et de faire ses preuves.

Quant au nouvel enseignement, en voici l'économie générale.

Il y a six classes d'enseignement moderne, numérotées désormais non plus en ordre ascendant comme dans l'enseignement spécial, mais en ordre descendant comme dans l'enseignement classique : 6^e, 5^e, 4^e, 3^e, 2^e, 1^{re}. La 1^{re} est divisée en deux sections ; lettres et sciences. Au sortir de la 2^e, les élèves peuvent entrer en mathématiques élémentaires, ce qui leur ouvre le baccalauréat ès sciences. Ceux qui passent en 1^{re} se présenteront au baccalauréat spécial.

Les deux principales matières de l'enseignement sont le français et les langues vivantes.

Le français a six heures par semaine en 6^e et en 5^e, quatre heures et demie dans les six autres classes. Le programme désigne deux catégories d'ouvrages : des *textes d'explication et de récitation* et des *livres de lecture et d'analyse*. Presque tous les livres de lecture sont des traductions d'auteurs anciens ou étrangers. — L'histoire de la littérature française est enseignée en trois années : en 3^e, des origines à Henri IV ; en 2^e, d'Henri VI à 1789 ; en 1^{re}, de 1789 à nos jours ; mais il est dit qu'elle sera sommaire et consistera pour

chaque classe en quinze entretiens d'une heure au plus. Les titres de chaque entretien sont donnés par le programme, sauf pour la littérature contemporaine.

L'allemand a six heures par semaine en 6^e et en 5^e, quatre heures en 4^e, trois heures en 3^e et 2^e. Dans les petites classes le professeur doit lire d'abord à haute voix les mots en les groupant en séries se rapportant à un même ordre d'idées; les élèves répètent, le professeur les écrit au tableau, les élèves les copient. Les mouvements sont commandés en allemand. Avec la 3^e, commencent les exercices de composition et les notions d'histoire littéraire.

A partir de la 4^e, à l'allemand s'ajoute une autre langue étrangère (anglais, italien ou espagnol), qui a six heures en 4^e, trois heures en 3^e et en 2^e. Le régime est le même que pour l'allemand.

Toutes les langues vivantes deviennent facultatives en 1^{re}.

L'histoire dispose d'une classe de une heure et demie pendant toute la durée des études. Les matières sont réparties à peu près comme dans l'enseignement classique, avec cette différence que l'histoire d'Orient et l'histoire grecque sont réunies en une seule classe (celle de 6^e), ce qui met le programme des autres classes en avance d'un an sur celui de l'enseignement classique. On arrive ainsi avec la fin de la 2^e à 1789 où commence le programme de la 1^{re}, analogue à celui de la classe de philosophie. La rédaction du programme paraît inspirée de l'ancien programme classique de 1885 plutôt que du programme nouveau annexé aux instructions de 1890. Le programme d'histoire contemporaine est divisé en quatre parties : 1^{re} la Révolution et l'Empire ; 2^e de 1815 à 1848 ; 3^e depuis 1848 ; 4^e développement ou transformation des principes de 1789.

On a créé en outre pour la 1^{re} un enseignement de trois heures par semaine, d'histoire de la civilisation et d'histoire de l'art. Le programme laisse la liberté au professeur de choisir les faits politiques, sociaux, moraux qui lui paraissent essentiels ; il n'indique que les grandes lignes, un « programme développé » y est annexé seulement à titre d'indication. On recommande au professeur « d'éviter par-dessus tout de transformer une histoire de la civilisation en un résumé chronologique de l'histoire universelle ».

Quant à l'histoire de l'art, elle commence avec l'Orient et va jusqu'au xix^e siècle ; mais il est dit que la base de l'enseignement sera formée par quatre parties : art grec, art gothique, Renaissance, xvii^e siècle ; ce qui est en dehors sera traité très sommairement. Ce cours peut être confié à un autre qu'au professeur d'histoire. Il sera fait à l'aide de photographies et de gravures. Le

professeur devra s'abstenir autant que possible de termes techniques et rattacher les explications à l'étude d'un monument pris pour type. Il devra « éviter à tout prix la nomenclature » et « s'attacher aux œuvres qui réunissent, avec le plus de force et de simplicité, les caractères de la *beauté artistique* ». Il ne s'agit pas de faire connaître toutes les manifestations de l'art, mais d'en faire comprendre et apprécier les chefs-d'œuvre. Le programme commence par une introduction théorique sur l'esthétique, la technique et les rapports entre l'art et la civilisation.

La géographie dispose du même temps que l'histoire. Elle est divisée en deux cycles et répartie comme il suit. Dans le premier cycle : 6^e, France ; 5^e, géographie générale, Europe et Amérique ; 4^e, Afrique, Asie, Océanie. Dans le deuxième cycle : 3^e, Europe ; 2^e, France (commune aux lettres et aux sciences) ; 1^{re}, géographie générale. Sous ce titre il s'agit d'une sorte de revue des grands États du monde entier où l'on devra « dégager les traits caractéristiques, déterminer dans quelle mesure le sol et l'homme, la nature et la race ont collaboré à la prospérité et à la puissance d'une nation, comparer le rôle historique des peuples à leur situation présente, saisir et fixer dans les diverses parties du monde l'*actualité* sur laquelle doit se porter notre attention ».

Les sciences n'ont qu'une part restreinte dans toutes les classes, sauf la 1^{re} sciences. L'arithmétique a deux heures et demie en 6^e et en 5^e ; l'histoire naturelle une heure et demie dans les mêmes classes et en 1^{re} lettres ; les mathématiques trois heures en 4^e, quatre heures et demie en 3^e et en 2^e ; la physique et la chimie trois en 3^e, quatre heures et demie en 2^e.

Les cours de sciences ne seront jamais dictés ; le professeur pourra donner aux élèves un livre ou un texte autographié qui le dispense de développer personnellement toutes les parties du cours.

La zoologie se fait en 6^e, la botanique et la géologie en 5^e, la géométrie commence en 4^e, la géométrie dans l'espace en 2^e. Dans les sciences physiques, à la 3^e, sont attribuées la pesanteur et la chaleur et la chimie des métalloïdes ; à la 2^e l'électricité, l'acoustique, l'optique et la chimie des métaux. Le professeur rattachera à la démonstration des vérités scientifiques l'exposé des méthodes et l'histoire des découvertes. Il y aura des manipulations de chimie : vingt heures en 3^e, trente heures en 2^e.

La classe de 1^{re} sciences comprend six heures de mathématiques (algèbre, trigonométrie, cosmographie, géométrie descriptive, mécanique), quatre heures et demie de sciences physiques (revision de la physique, chimie générale et organique, trente

heures de manipulation), une heure et demie de sciences naturelles (anatomie et physiologie animales et végétales), et douze conférences sur l'hygiène.

La classe de 1^{re}, dans ses deux sections, a une heure par semaine de comptabilité (facultatif pour la 1^{re} lettres).

On a attribué à la 4^e un enseignement de morale d'une heure par semaine qui rappelle l'ancien programme de l'enseignement spécial.

La philosophie a quatre classes par semaine en 1^{re} lettres; c'est-à-dire le temps dont dispose la classe de philosophie classique; le programme est le même, sauf pour les auteurs.

La classe de 1^{re} sciences a trois heures de philosophie. « Cet enseignement devra être historique non moins que théorique »; il se divise en deux parties : éléments de philosophie scientifique et éléments de philosophie morale. Il s'agit de « faire comprendre l'application des règles de la logique par des exemples empruntés à l'histoire des méthodes, des idées, des découvertes scientifiques ». Le programme énumère les principaux ouvrages écrits par des savants sur les questions de méthode.

Enfin on a conservé dans la classe de première (lettres et sciences) deux heures de droit et économie politique, en recommandant au professeur de ne pas donner à l'enseignement un caractère trop abstrait. Il devra « s'attacher à familiariser les élèves avec les institutions juridiques et les principes généraux qui dominent la législation »; et les initier « à la connaissance des faits économiques et sociaux en insistant sur les lois générales qui s'en dégagent ».

En somme, le nouvel enseignement moderne reproduit à peu près, avec une classe en moins (la rhétorique), le plan de l'ancien enseignement classique, en remplaçant le latin par l'allemand, le grec par l'anglais. En première, la philosophie est un peu resserrée par l'histoire de la civilisation, le droit et l'économie politique.

Ch. SEIGNOBOS.

LES SUJETS DE BACCALAURÉAT A LA SESSION D'AVRIL

Voici les sujets de composition philosophique donnés au baccalauréat à la session d'avril 1891 :

Indiquer quels rapports existent entre la mémoire et l'association des idées.

Du droit de propriété. Est-ce un droit naturel ? Quel en est le principe ? Quelles sont les choses appropriables ?

Exposer et discuter les objections sceptiques tirées de l'erreur en général, du rêve et de la folie.

Des lois psychologiques. Les faits psychologiques sont-ils soumis à des lois ? Les lois psychologiques sont-elles de même nature que les lois logiques et morales ?

L'hypothèse et ses variétés ; son usage dans les sciences.

Place de l'hypothèse dans le raisonnement inductif, et rôle de l'hypothèse dans les sciences expérimentales.

Devoirs de justice et devoirs de charité, leur distinction et leurs rapports.

Quel est l'objet de la psychologie comparée ? Quels en sont les principaux résultats ?

Exposer et apprécier le principe des philosophes sensualistes : *Nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu*, avec la rectification de Leibnitz : *Nisi ipse intellectus*.

Quels sont, au point de vue philosophique, les rapports de la morale et de la religion ?

Y a-t-il des degrés dans la certitude ?

Des lois naturelles et des lois civiles. Indiquer leurs rapports.

De la conscience psychologique.

De la méthode en général et des méthodes particulières.

Du langage.

De l'habitude ; de ses ressemblances et de ses différences avec l'activité instinctive.

Théorie de la table rase.

De la méthode expérimentale dans les sciences physiques et naturelles.

De la distinction du bien et du mal. Quelles sont les doctrines qui ont essayé de l'expliquer empiriquement ? Que pensez-vous de ces doctrines ?

Discuter la valeur du témoignage de la conscience et montrer la part qui lui revient dans l'acquisition des idées.

Du rôle des sens et de la raison dans la connaissance du monde extérieur.

Quelles sont les principales théories proposées par les philosophes pour expliquer l'union de l'âme et du corps ?

Définir ce que l'on entend par libre arbitre, sans entrer dans les objections du déterminisme.

Comment Descartes échappe-t-il au scepticisme universel ? Exposer et apprécier son argumentation.

Des devoirs de l'homme envers son âme.

Sensation, perception, pensée. La pensée est-elle une sensation transformée? la sensation un mouvement transformé? Que signifient des expressions telles que celle-ci : transformation du mouvement en chaleur? Chaleur, lumière, son, au sens physique et au sens psychologique de ces mots. Conclure de cette discussion si l'âme peut ou non se ramener au corps.

Les sujets de dissertation philosophique donnés à la session d'avril ont été, d'une manière générale, très bien choisis. Les questions sont précises, clairement posées; elles se rapportent, en très grande majorité, à la psychologie et spécialement à la psychologie d'observation. Elles peuvent toutes, ou presque toutes, être aisément traitées par un élève qui a suivi un bon cours de philosophie et qui a compris ce qu'on lui a enseigné. Les sujets d'histoire de la philosophie ont été presque entièrement écartés; on a compris que les élèves sont d'ordinaire hors d'état de les traiter.

Il y aurait quelques réserves à faire pour deux ou trois questions dont le sens n'est pas très clair ou qui peuvent prêter à quelque confusion :

« Des devoirs de l'homme envers son âme. » De quoi s'agit-il? Est-ce de la culture intellectuelle?

« Sensation, perception, pensée. La pensée est-elle une sensation transformée? La sensation un mouvement transformé? Que signifient des expressions telles que celle-ci : transformation du mouvement en chaleur? Chaleur, lumière, son, au sens physique et au sens psychologique de ces mots. Conclure de cette discussion si l'âme peut ou non se ramener au corps. »

Est-ce une discussion du matérialisme que l'on demandait ou l'exposé de la théorie de la relativité de la connaissance? Les candidats ne pouvaient guère le deviner.

M.

REMARQUES SUR LA PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT HISTORIQUE

I

Il est une question qu'il faut considérer dès l'abord : quel est le temps dont dispose l'enseignement historique dans les diverses classes? En seconde et en troisième, on ne consacre à l'histoire qu'une heure et demie; en rhétorique, la classe de deux heures a

été remplacée par une classe d'une heure et demie et par une conférence d'une heure ; en philosophie, les nouveaux programmes ne doivent être pleinement appliqués que l'an prochain : il y aura deux cours d'une heure et demie pendant le premier semestre, un seul durant le second.

Les classes d'une heure et demie sont suffisantes, si le professeur se borne à exposer son cours et à interroger sommairement les élèves. Mais il n'a guère le temps de faire des lectures, de pénétrer l'intelligence des enfants, d'exercer sur eux une influence personnelle. Ajoute-t-on une conférence : on fragmente le temps des élèves, on accroît le nombre des classes, ce qui porte préjudice à l'étude et à la promenade. D'ailleurs, les conférences ont lieu, en général, de dix heures un quart à onze heures un quart ; les élèves et le professeur, fatigués de la classe précédente, ne peuvent faire besogne utile.

Sans doute, en quatrième et en troisième, il est difficile de tenir éveillée pendant deux heures l'attention des enfants. En seconde, en rhétorique, en philosophie, il en est tout autrement : dans ces classes, il suffit de varier les exercices. En tout cas, à cette difficulté il est une solution très simple : l'on pourrait, en principe, rétablir les classes de deux heures, mais en laissant pleine liberté au professeur de disposer à sa guise de son temps : il pourrait même, s'il le jugeait bon, mener ses élèves en récréation pendant dix minutes ou un quart d'heure : il causerait familièrement avec eux, il surveillerait les jeux, les dirigerait même au besoin. Les jeunes gens sont toujours heureux de trouver en leur maître autre chose qu'un professeur et de le considérer un peu en ami.

II

Toutefois, même dans les conditions actuelles, on peut arriver à donner de la vie à l'enseignement historique. Comme le dit le magistral rapport sur l'enseignement historique qui a préparé la réforme de 1890, « le péril, c'est l'inertie de l'élève ; le principal objet de la réforme doit être de stimuler l'enfant à l'activité ». On ne stimulera cette activité qu'en variant les exercices.

Il est bon de consacrer une sérieuse partie de la classe, au moins une demi-heure, aux interrogations. Il n'est point de meilleure façon de contrôler le travail des élèves ; le professeur se rend compte aussi des erreurs pédagogiques qu'il a pu commettre : il peut les réparer en partie, séance tenante. On reprend dans le détail certains sujets que l'on avait seulement effleurés dans le

cours. Les questions doivent être surtout suggestives : par la forme même qu'on leur donne, par l'ordre qu'on emploie, on peut faire sentir aux élèves, plus aisément encore que dans le cours, la suite et la liaison des choses. Si l'interrogation ne vise qu'à contrôler le travail des élèves, elle devient rapidement un exercice fastidieux, que les élèves prennent en dégoût : car elle n'est souvent pour eux que le prélude de châtiments. Au contraire rien ne les intéresse comme cette conversation, que dirige le professeur, et à laquelle tous prennent part dans la mesure de leurs moyens.

III

J'arrive maintenant au cours proprement dit. — Je ne crois pas qu'il faille renoncer à l'usage du sommaire, si ce n'est peut-être en rhétorique ou en philosophie. Évidemment, en aucun cas, il ne convient d'imposer aux élèves l'obligation d'apprendre par cœur ce résumé. Le sommaire doit être court et net. Dans ces conditions, il rend service aux élèves : il leur permet de mieux comprendre l'enchaînement des faits. D'ailleurs, pour certaines leçons, on peut laisser aux enfants le soin d'écrire eux-mêmes le sommaire ; le professeur examine ce petit devoir, en indique les défauts : cet exercice m'a paru très salulaire, il habitue les élèves à la composition, au travail personnel : il rompt la routine.

La leçon, si l'on ne veut pas fatiguer et rebuter les élèves, ne doit guère durer plus de trois quarts d'heure. — En quel sens doit-elle être conçue ? Le rapport, que nous citons plus haut, conseille l'usage de livres, qui ne seraient pas des manuels, mais qui donneraient, en les décrivant « les grands événements, les usages, les institutions ». Les élèves liraient avant la classe le chapitre qui leur aurait été indiqué : « Le professeur s'assurerait qu'ils ont fait cette lecture et résumerait à grands traits le chapitre, puis il présenterait familièrement, mais en bon ordre, des remarques et des jugements. » Aujourd'hui, il existe encore peu de livres qui nous permettent de suivre cette méthode : pour ma part, je ne connais que l'*Histoire des peuples de l'Orient*, de M. Seignobos, que l'on puisse employer à cet usage. Il n'est donc pas aisé de renoncer au cours suivi. D'ailleurs les élèves s'en accommodent volontiers : la leçon du professeur possède, à leurs yeux, une bien autre valeur qu'un chapitre de livre. Ce n'est pas une raison pour tout raconter : il faut sacrifier ce qui est vague et terne, ce qui manque de caractère. Puis la leçon peut à tout ins-

tant prendre la forme d'une causerie; on l'entremêle d'interrogations, d'explications, on la rend familière; il est loisible d'y faire participer les élèves, de leur attribuer, même en cet exercice, un rôle actif. Si, à certains moments, l'attention des enfants est si vivement éveillée qu'ils oublient de prendre des notes, le professeur ne devra pas se plaindre : il peut se réjouir, car il a frappé juste.

On peut faire bon usage des *Lectures historiques*, qui ont déjà été publiées; les élèves et surtout le maître les consultent avec profit. Mais ce qui semble tout à fait indispensable à notre enseignement, ce sont des recueils d'anecdotes et d'épisodes caractéristiques : le professeur le plus instruit ne peut entreprendre lui-même cette tâche pour toutes les époques dont il lui faut s'occuper. Tant que nous n'aurons pas à notre disposition cet instrument de travail, notre enseignement, en dépit de tous nos efforts, restera trop abstrait.

L'usage de la rédaction est universellement condamné, et ce n'est que justice. Les élèves prennent des notes avec beaucoup de soin. Il est utile de les habituer à résumer nettement les paroles qu'ils écoutent : c'est les accoutumer, d'une façon toute matérielle, à saisir en toute question l'*essentiel* et à comprendre la suite des idées. A la fin d'une classe, si je dispose encore de quelques instants, il m'arrive de demander à un élève ce qu'il a retenu de l'exposition qu'il vient d'entendre : c'est un exercice salutaire et qui incite encore les jeunes gens à rester *actifs* pendant toute la classe.

IV

Le professeur doit encourager ses élèves au travail personnel : tel est le but des devoirs et des exposés oraux.

Il ne faut donner que très peu de devoirs : quatre ou cinq devoirs faits avec soin suffisent dans une année. Pour la confection de ces travaux on ne peut exiger de trop longues lectures : la compilation doit être rigoureusement interdite. Les sujets généraux, qui demandent surtout des efforts de réflexion et de composition, intéressent vivement les élèves; les souvenirs de leur cours et quelques petites lectures : voilà tout le bagage matériel dont ils ont besoin. En troisième, j'ai donné un devoir intitulé : *Les mœurs romaines et les mœurs germaniques*. Il n'est pas un élève qui ne m'ait remis quelques lignes sensées. En rhétorique, on peut sans crainte se permettre des sujets quelque peu philosophiques : *Décrire les transformations accomplies en Angleterre par les*

révolutions de 1648 et de 1688. Voilà une question que mes jeunes rhétoriciens ont traitée avec intelligence. J'ai pris l'habitude de corriger ces dissertations, comme s'il s'agissait d'un devoir français : je tiens surtout à ce que l'élève expose ses idées avec ordre et méthode. — Quant aux compositions, elles ne doivent être considérées que comme de simples devoirs : elles fournissent aux élèves l'occasion de revoir les matières qu'ils ont étudiées pendant le trimestre, et d'exposer leurs idées en un temps donné. On renonce, pour la correction, à employer le classement linéaire, qui ne donne aucune idée de la valeur des élèves et qui excite en eux une émulation de mauvais aloi. Les enfants se préoccupent déjà moins des places que des notes.

L'exposé oral n'a vraiment de raison d'être qu'à partir de la seconde; toutefois, en troisième, dans les derniers mois, je me propose de tenter quelques expériences. Les meilleurs sujets sont ceux qui sont nettement délimités : les élèves traitent volontiers les biographies des personnages importants. Il est encore intéressant de faire résumer en une leçon et à grands traits tout un ensemble de faits, toute une période historique. — Fort souvent, j'invite les élèves à discuter la leçon de leur camarade : si l'on prend soin de diriger ces débats, on contribue à éveiller l'esprit critique et à fortifier le jugement.

Les nouveaux programmes font une large place à l'histoire des institutions, des mœurs, de l'art. Aucune leçon ne peut être aussi profitable que les visites de musées et de monuments. Malheureusement, en province, cette ressource nous fait à peu près défaut. Toutefois, par un bon choix de photographies et d'ouvrages illustrés, il est encore possible de donner une idée précise des artistes dont on décrit le génie. Dans le lycée où j'enseigne, le censeur a déjà composé une belle collection de photographies qui représentent des monuments et des tableaux; cette année, nous nous sommes procuré de la sorte les plus beaux spécimens des musées d'Italie.

Sans doute, le professeur d'histoire est moins heureux que le professeur de lettres, dont l'enseignement repose sur des textes, sur les chefs-d'œuvre des littératures. S'il veut donner de la vie à son enseignement, il lui faut varier les exercices, se garder de faire un cours doctoral, associer le plus possible l'élève à sa tâche. Nous sommes tenus à payer de notre personne pour rendre la classe attrayante; plus que tous nos collègues, nous avons besoin d'une réforme de la discipline.

Henri SÉE,

Professeur au lycée de Nevers.

CHRONIQUE

PARIS

Conseil supérieur. — Outre l'organisation de l'enseignement moderne, le Conseil a réglé les titres à exiger des candidats aux examens des Facultés et des écoles de pharmacie.

Le Conseil a adopté aussi la réforme de l'agrégation d'histoire demandée par le jury d'agrégation. Désormais, il y aura deux séries d'admissibilité : la première après les épreuves écrites, la deuxième après la première épreuve orale dite *épreuve de thèse*. Les candidats, après les épreuves écrites, seront appelés à Paris pour la thèse ; le jury pourra éliminer après cette épreuve ceux qui lui auront paru trop faibles, et dressera seulement alors la liste définitive d'admissibilité.

Ce régime ne sera appliqué qu'au concours de 1892.

L'Association des maîtres répétiteurs. — L'Association a rédigé les vœux de ses membres sous forme d'un « projet de décret sur la réorganisation du répétitorat », qu'elle a remis au Directeur de l'Enseignement secondaire et distribué aux membres du parlement, de la presse et de l'Université. Ce projet remplace le nom de maître répétiteur par ceux de *professeur adjoint* et de *professeur stagiaire* ; les professeurs adjoints (1 par 35 élèves) dirigeraient le travail dans les salles d'études, les professeurs stagiaires (1 par 35 pensionnaires) surveilleraient les élèves en récréation, en promenade, à l'étude du matin et coucheraient au dortoir. Les adjoints seraient libres tous les congés, les stagiaires pendant toutes les grandes vacances.

Les adjoints seraient partagés en deux ordres : les licenciés et les bacheliers. Chaque ordre serait divisé en 3 classes avec traitements de 1 800 à 3 400 fr. pour la 1^{re}, de 1 500 à 2 700 fr. pour le 2^e dans les lycées de Paris, de 1 500 fr. à 3 000 et de 1 200 à 2 100 fr. en province, sans compter les indemnités de nourriture (700 à 1 100 fr.) et de logement (300 à 700 fr.).

Les stagiaires seraient nommés pour un an ; les adjoints seraient pris parmi les stagiaires, 2/3 à l'ancienneté, 1/3 au choix. Ils avanceraient de classe à l'ancienneté.

L'Association a aussi ouvert une enquête auprès de ses membres sur le nombre et la situation des maîtres mariés et des maîtres non mariés, afin de pouvoir dresser l'état des crédits nécessaires pour accorder l'indemnité de nourriture et de logement.

Il est parvenu des renseignements de 4 lycées d'externes et de 96 lycées d'internes sur 101. L'enquête donne, pour ces établissements : 137 maîtres mariés dont 50 touchent une indemnité de logement, 31 une indemnité de nourriture; pour les maîtres non mariés, il y en a 44 dans les lycées d'externes (ils touchent tous une indemnité de nourriture) et 675 dans les lycées d'internes dont le service permettrait l'externement.

L'Association évalue à 390 000 francs la somme nécessaire pour externer tous ces maîtres.

DÉPARTEMENTS

Une pétition des collèges communaux. — Sur l'initiative du Cercle universitaire Royer-Collard, les professeurs des collèges de Châlons-sur-Marne, Épernay, Vitry-le-François, Sainte-Menehould et Sézanne ont soumis à la signature de leurs collègues une pétition qui a déjà recueilli l'adhésion entière de 140 collègues et plus de 2 100 signatures.

Les pétitionnaires prient le ministre d'user de son influence pour obtenir en leur faveur une réduction de 50 p. 100 sur les tarifs des compagnies de chemins de fer. Ils exposent ainsi les motifs qui légitimeraient cette réduction :

- Parmi les professeurs des collèges communaux, les licenciés reçoivent un traitement qui, pour la grande majorité d'entre eux, ne dépasse pas 2 500 francs; les autres, en plus grand nombre, n'ont, pour la plupart, qu'un traitement variant de 1 600 à 1 900 francs, sans aucun des avantages accessoires dont jouissent les membres de l'enseignement primaire. La situation des maîtres répétiteurs est plus modeste encore. Un voyage est toujours très onéreux pour des budgets aussi peu élevés, et il peut devenir une cause de gêne longtemps ressentie. Les déplacements imposés au personnel ne se font pas, en effet, dans les limites d'un même département, mais dans celles d'Académies étendues, souvent aussi d'une Académie à une autre. Tel professeur marié, père de famille, a dû, dans l'espace de quelques années, passer de Vitry-le-François à Saint-Amand, puis à Melun, puis à Nogent-le-Rotrou, puis à Beauvais, puis à Épernay. On se représente facilement la brèche ouverte par l'un de ces voyages de plusieurs centaines de francs dans un traitement de 1 900 francs. Et cependant ce professeur est resté dans le ressort de la même Académie. Une diminution des frais de transport profiterait mieux à tous que les indemnités rarement accordées, toujours insuffisantes. Ces déplacements, d'ailleurs, éloignent le professeur de sa famille, et il lui est difficile d'entreprendre, aux vacances, pour revoir les siens, un voyage trop coûteux.

Pour d'autres raisons d'ordre plus élevé, l'Université a grand intérêt à ce que ses maîtres de collège puissent voyager plus facilement. Beaucoup de professeurs, désireux de compléter leur instruction, et surtout de suivre les cours des Facultés pour l'obtention des grades supérieurs.

d'autres non moins nombreux qui se consacraient à des travaux personnels, ne peuvent actuellement se rendre autant qu'il serait nécessaire dans les centres de travail intellectuel et recourir aux bibliothèques des grandes villes.

Puissance de travail, bonne volonté, talent même restent ainsi sans emploi, au détriment des sciences et de notre littérature. Activer la circulation intellectuelle, aider aux recherches sérieuses et aux études désintéressées qui entrent pour une si grande part dans le renom de notre Université de France, ce serait certainement là un des résultats, et non des moindres, de la réforme que nous proposons.

A tous les professeurs, d'ailleurs, les vacances, après le travail absorbant, parfois pénible, d'une année, offrent le moyen d'enrichir leur instruction générale, de faire provision de santé et d'entrain, d'étudier la langue des pays voisins et leur vie, et surtout d'étendre leur esprit par la vue des monuments de l'art et des diverses parties de notre France, qu'ils doivent apprendre à ses enfants à connaître et à aimer. L'élévation excessive des frais de voyage les empêche le plus souvent de fournir à leur esprit, à leur caractère, à leur corps un réconfort nécessaire.

OUVRAGES NOUVEAUX

Lectures choisies de Jean-Jacques Rousseau, ordonnées et annotées par M. S. ROCHMALAVE, lauréat de l'Académie française, professeur au lycée Lakanal. 1 vol. in-8 jésus, broché 3 fr.; relié toile 3 fr. 50. Armand Colin et C^{ie}.

Poésie et Vérité de Goethe. Extraits publiés avec une introduction et des notes par THÉOPHILE CART, agrégé de l'Université. In-12. Paris, Belin frères.

Littérature allemande contemporaine. Morceaux choisis des meilleurs auteurs de la fin du XIX^e siècle, avec des analyses littéraires et des notes, par E.-B. LANG, agrégé de l'Université. In-12. Paris, librairie Ollendorff (1^{re} partie).

Même ouvrage (2^e partie).

Campagne de France (texte allemand de Goethe), avec une carte, une introduction et un commentaire, par E. BAILLY, docteur ès lettres. In-12. Belin frères.

Le dix-huitième chant de l'Iliade d'Homère, expliqué littéralement, traduit en français et annoté par C. LEPRÉVOST. In-12. 88 pages. Paris. 1 fr. Hachette et C^{ie}.

L'Art poétique d'Horace, expliqué littéralement, traduit en français et annoté par E. TAILLEFERT, inspecteur honoraire d'académie. In-12, 76 pages. Hachette et C^{ie}.

Les Historiens latins. CÉSAR, SALUSTE, TITE-LIVE, TACITE. Choix de traductions précédées d'une notice littéraire sur chaque auteur, par H. LANTOINE,

secrétaire de la Faculté des Lettres de Paris. In-16 cart. 3 fr. Masson.

Leçons nouvelles de cosmographie, d'après les programmes de 1890-91 pour le baccalauréat de l'enseignement secondaire classique, par M. l'abbé J.-M. PÉLISSIER, licencié ès sciences mathématiques. 1^{re} partie : programme des classes de lettres. in-16. Paris. Croville-Morant.

Vie d'Agricola, par TACITE. Traduite en français, avec le texte latin en regard et des notes, par M. SOMMER. In-12. Hachette et C^{ie}.

Deuxième livre de l'Anabase de Xénophon, expliqué littéralement et annoté par M. F. DE PARNAJON et traduit en français par M. TALBOT. In-12. Hachette et C^{ie}. 2 fr.

Essais de littérature et d'histoire, par RENÉ LAVOLLÉE, docteur ès lettres, ancien consul général de France. In-18 jésus. Hachette et C^{ie}.

Mémento du Baccalauréat de l'Enseignement secondaire classique, par M. ALBERT LEROY. 1 vol. in-16 cartonné, 5 fr. Hachette et C^{ie}.

Extraits des poètes lyriques du XIX^e siècle, par M. GUSTAVE MARLET, inspecteur général de l'Université. 1 vol. in-18 jésus, cart. 3 fr. 50 A. Colin et C^{ie}.

Les Provinciales de Pascal Lettres I, IV et XIII publiées avec une introduction, des notes et un appendice par FERDINAND BRUNETIER. Petit in-16. 1 fr. 50. Hachette et C^{ie}.

Le Gérant : ARMAND COLIN.

BULLETIN UNIVERSITAIRE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

GÉOLOGIE ET GÉOGRAPHIE

Les services que la géologie peut rendre à la géographie ne sont plus guère contestés aujourd'hui. A côté des cartes physiques on trouve maintenant dans nos atlas scolaires des cartes géologiques. Les nouveaux programmes d'enseignement géographique font, pour la classe de rhétorique au moins, une part à la géologie, et, si le nom de cette science n'est pas prononcé dans l'instruction détaillée qui accompagne ces programmes, la méthode rationnelle qu'elle recommande est, en faveur de la géologie, le meilleur des arguments. Au reste, pour qui conserverait des doutes, il suffirait de jeter un coup d'œil sur la carte physique et sur la carte géologique d'une même région. On verrait aussitôt qu'elles s'accordent dans toutes leurs grandes lignes et qu'à une particularité du sol répond presque toujours une particularité géologique. Comment pourrait-il en être autrement, puisque le relief actuel de ce sol n'est que le résultat des soulèvements qu'il a subis, des sédiments qui s'y sont déposés, des érosions qui en ont sculpté la surface? De même la fertilité d'une région dépend du terrain qui la constitue. Il n'est pas jusqu'à l'aspect des villes qui ne se modifie suivant les matériaux de construction empruntés au sol environnant. Enfin les hommes eux-mêmes échappent-ils à l'influence du milieu où ils vivent, et le pays qu'ils habitent ne marque-t-il pas sur eux son empreinte? L'intervention de la géologie dans la géographie est donc nécessaire. D'autres sciences, comme la météorologie, viennent encore en aide au géographe; mais lorsqu'il étudie nos pays tempérés, où les différences provenant du climat sont relativement peu sensibles, c'est à la géologie surtout qu'il doit s'adresser. Grâce à elle, il n'en est plus réduit à constater : il se rend compte et il explique. Il peut dire pourquoi tel massif montagneux a telle forme générale, tel pays a tel aspect. Ainsi comprise, la géographie devient une véritable science. Elle

s'adresse à l'intelligence de l'élève et non plus seulement à sa mémoire; elle l'intéresse, parce qu'elle met en jeu l'activité de son esprit. L'étude élémentaire de la géographie s'accommode encore de la géologie. L'enfance est l'âge des pourquoi; il n'est jamais trop tôt, tout en restant à sa portée, pour lui présenter quelques idées justes. Il serait donc à désirer que les données de la géologie, avec une sage mesure, mais à tous les degrés, pénétrassent dans notre enseignement géographique.

Nous n'en sommes point encore là. Il n'est pas besoin d'avoir une longue expérience des examens pour s'apercevoir que la grande majorité des élèves continue à considérer la géographie comme une simple nomenclature. Il ne faut ni s'en étonner, ni s'en attrister outre mesure. Les méthodes d'enseignement ne se modifient pas en un jour et sur ce terrain de la géographie il semble que les difficultés soient plus grandes qu'ailleurs. Il faut d'abord tenir compte des hésitations qu'ont certains maîtres à s'aventurer dans ce domaine de la géologie qui n'est pas le leur. Ces scrupules sont honorables; ils sont peut-être excessifs, car il n'est pas nécessaire pour appliquer les données de la géologie d'être un géologue de métier. D'autres, et ce sont surtout les débutants, les étudiants en géographie, éprouvent des difficultés d'un autre genre. Séduits par cette clarté que la géologie apporte à la géographie, forts de quelques notions géologiques puisées le plus souvent dans les livres, ils mettent à les appliquer un zèle très méritoire mais un peu hâtif. Ils ont presque toujours une tendance à faire de la géographie physique comme une dépendance logique de la géologie, comme une science *a priori*. D'autre part ils simplifient trop la géologie elle-même; ils généralisent trop vite. Il en résulte que les faits ne s'accordent pas avec la théorie. La nature ne se plie pas à ces lois qui toujours et partout devaient se vérifier: elle n'offre généralement aux yeux que des particularités qui déconcertent. Il y a là de quoi décourager les meilleures intentions. C'est qu'en réalité ni la géologie ni la géographie ne sont des sciences de livres; c'est qu'il faut apporter à leur étude un peu d'habitude de l'observation personnelle. Rien ne vaudra mieux pour l'éducation du géographe, rien ne le rendra plus prudent, que quelques promenades sur le terrain en compagnie d'un géologue. C'est en présence de la nature elle-même qu'il se rendra le mieux compte de ce que la géologie peut lui fournir de précis, du parti qu'il pourra tirer des cartes géologiques, de ce qu'elles lui apprendront et de ce qu'elles ne lui apprendront pas. Je voudrais, autant pour mettre l'apprenti géo-

graphe en garde contre ces illusions, que pour le préparer à l'observation personnelle, tâcher de lui fournir à l'avance quelques clartés sur ces questions.

Il importe, lorsqu'on veut se servir de la géologie, de commencer par bien savoir en quoi consiste cette science. Le but que se propose le géologue est d'étudier comment la terre que nous habitons est constituée, et, pour cela, comment elle s'est formée, par quelles phases successives elle a passé. Il cherche à se faire une idée du spectacle qu'elle devait présenter aux différentes époques de son développement. Comme conséquence, il essaie de trouver les lois qui président à ces modifications, par exemple les lois du soulèvement des montagnes. Pour arriver à se représenter ce qu'était la terre à une époque déterminée, il faut pouvoir, par la pensée, débarrasser le sol de tous les matériaux qui s'y sont déposés depuis, faire abstraction de tous les mouvements, de tous les accidents qui en ont modifié la surface. Il faut, en d'autres termes, pouvoir déterminer l'âge relatif des différents éléments qui composent l'écorce terrestre. On sait que le géologue reconnaît deux grandes classes de terrains : les terrains d'origine interne ou ignée, les terrains d'origine externe ou terrains de sédiments. Mais comment établir l'âge relatif des différentes couches de sédiments ? Si la série était toujours et partout complète, la solution serait relativement simple. Mais telles régions étaient émergées et par conséquent n'ont pas reçu de dépôts, alors que telles autres étaient sous les mers. La succession des couches en profondeur est donc fort différente suivant les endroits où on les étudie. Peut-on se fonder, pour établir le synchronisme des couches, sur la nature des terrains qui les constituent ? Mais la nature des terrains de même âge est variable ; il est facile de s'en rendre compte. Les sédiments sont le résultat des dépôts qui s'opèrent au fond des mers. Or ce phénomène des dépôts a toujours été analogue à ce qu'il est sous nos yeux. L'Océan Atlantique, par exemple, reçoit aujourd'hui des sédiments. Ils sont certainement peu de chose en comparaison de ce qu'ils ont dû être à des époques où le débit des cours d'eau était infiniment plus considérable ; mais le phénomène reste en somme toujours le même. Chacun de ces cours d'eau ne peut apporter à la mer que les débris des terrains qu'il traverse, d'où résulte nécessairement une certaine variété dans ces dépôts. Il en est de même pour les matériaux arrachés par les vagues aux côtes et aux rivages et qui varient naturellement comme les roches dont ils proviennent. Ce n'est pas à dire qu'une même couche de terrain ne puisse

être sur une grande étendue composée de la même roche; mais elle peut aussi varier rapidement dans sa composition; argileuse ici, devenir sableuse ou calcaire un peu plus loin. Une classification des terrains fondée sur leur nature, si elle était possible, n'aurait donc rien de scientifique. En présence de ces difficultés, le géologue a recours à un procédé indirect. Les couches de terrain ont presque toujours gardé les traces des êtres qui vivaient à l'époque où elles se sont formées : ce sont les fossiles. Or les différentes espèces de fossiles ne se rencontrent pas indifféremment à tous les niveaux. Les unes appartiennent à telles couches, les autres à telles autres couches toujours placées dans la série au-dessus des premières. On peut arriver ainsi à classer les fossiles par ordre d'ancienneté; ils deviennent comme les dates des terrains incrustées dans ces terrains mêmes (1). Pour un observateur superficiel, cette étude minutieuse, patiente, des roches et des fossiles peut sembler être le tout de la géologie; elle n'est en réalité qu'un moyen en vue d'une fin plus haute qui est l'histoire du passé géologique de notre globe. Cette histoire générale, elle ne peut pas encore être écrite à notre époque avec certitude; l'enquête nécessaire est loin d'être achevée. Mais à défaut d'histoire générale, le géologue peut nous donner déjà des histoires spéciales. Il peut nous dire comment s'est formée telle de nos régions européennes, à quelle époque telle chaîne de montagnes y est apparue, quels contrecoups ces grands soulèvements ont produits sur les pays environnants, quels multiples phénomènes ont contribué à donner à notre sol son aspect actuel. Il peut faire plus encore. Elie de Beaumont avait essayé de rattacher tous les soulèvements montagneux à un système de directions bien définies. L'entreprise était hardie et digne de ce grand esprit, mais un peu prématurée. En fait, les systèmes montagneux ne sont pas orientés suivant des directions aussi nettes qu'on pouvait le croire alors que leur étude était moins avancée. Aujourd'hui les géologues croient pouvoir distinguer dans notre hémisphère, et particulièrement en Europe, trois grandes époques de plissements

(1) On objectera peut-être qu'à une même époque la faune n'est pas partout la même à la surface de la terre. Mais les conditions de la vie, à chaque époque géologique, ont été assez différentes pour qu'il y ait entre les faunes de chaque âge des différences importantes. D'ailleurs quand il compare les fossiles de deux régions très éloignées l'une de l'autre, le géologue tient compte des variations qui, pour la même espèce, ont pu résulter des particularités du milieu ambiant. Ces études sont évidemment très délicates; aussi la géologie est-elle une science fort complexe. Je ne puis, dans ce rapide exposé, que donner un aperçu des méthodes employées en géologie. Le lecteur trouvera tous les éclaircissements désirables dans le *Traité de géologie* de M. de Lapparent.

ayant déterminé trois grandes séries de soulèvements montagneux. Le premier correspond à cette ceinture de terrains primitifs qui entoure le pôle et qui comprend toute la partie orientale du Canada, le Groënland, la péninsule Scandinave, l'Écosse et la Finlande. Le second est le soulèvement Hercynien auquel appartiennent la Bretagne, le Plateau-Central, les Vosges, la Forêt-Noire, la Bohême. Le troisième est le grand soulèvement alpin, celui des Alpes et des Pyrénées. Voilà un exemple de ces lois générales dans lesquelles le géologue cherche à faire la synthèse de ses multiples observations de détail.

La plus importante des préoccupations du géologue, celle qui résume toutes les autres, est donc de faire l'histoire des modifications subies par l'écorce terrestre. Or cette histoire, qu'elle s'applique à un ensemble ou à une région limitée, intéresse au plus haut point le géographe. Prenons un exemple : étudions le Jura français. Voici ce que nous apprend la géologie. A l'époque secondaire, les mers jurassique et crétacée se sont étendues entre le Plateau-Central et les Vosges, communiquant au nord-ouest avec le bassin de Paris, se prolongeant au sud-est sur la région actuelle des Alpes. Elles disparaissent par suite d'exhaussement du sol, laissant émergée l'épaisse couche de leurs sédiments. A l'époque tertiaire, le soulèvement des Alpes se produit ; une pression latérale énorme s'exerce sur ces dépôts ; ils se cassent ; ils se brisent. Une grande faille se dessine le long du Plateau-Central ; une autre, parallèle à la première, le long du Jura actuel. Entre ces deux failles, le sol s'affaisse, laissant une grande dépression qui deviendra le lac de la Saône. A l'est de cet affaissement, les couches au contraire se soulèvent, se plissent. Ces plissements forment les vallées étroites caractéristiques du Jura, les *combes* ; mais ils sont eux-mêmes cassés par endroits et ces cassures forment des *cluses*. Ce n'est pas tout, ces plissements ne sont pas orientés au hasard. Au sud, les chaînons sont plutôt allongés dans le sens des méridiens, au nord, dans celui des parallèles. C'est que deux môles de résistance ont arrêté les grandes ondes terrestres : à l'ouest le Plateau-Central ; au nord les Vosges. Ne sont-ce pas là de précieuses indications ? Une fois la loi de ce soulèvement trouvée le pays ne s'explique-t-il pas de lui-même ? La direction des cours d'eau n'est-elle pas imposée ?

Dans le Jura, la nature des roches soumises à tous ces mouvements est relativement homogène ; mais il est bien des cas où le géologue, pour expliquer le sol, est obligé de tenir compte de la nature du terrain qui le constitue. On connaît l'histoire de la

formation du bassin de Paris; elle est classique. Dans la partie orientale de ce bassin les sédiments se sont étagés régulièrement pendant les époques secondaire et tertiaire, plongeant tous vers le centre, et offrant par conséquent, à un observateur allant de Paris à la périphérie, une série d'affleurements concentriques de terrains de plus en plus anciens. Les grands courants de l'époque quaternaire, en se précipitant sur ces pentes, y ont affouillé à leur aise tous les affleurements sablonneux, marneux, ou simplement ceux où la nature de la roche offrait aux eaux peu de résistance. Là au contraire où la roche était compacte, elle n'a été érodée que sur les bords des affleurements, où les couches finissaient en s'amincissant de plus en plus. Il s'est formé ainsi des escarpements, de véritables falaises qui donnent aujourd'hui à toute cette région son relief caractéristique. Les rivières qui les rencontrent sont forcées d'en suivre la base jusqu'à ce que, grâce à un accident du sol, elles aient pu se creuser une vallée dans l'épaisseur du plateau. Le relief du sol est ici dans une dépendance étroite de la nature des terrains.

Nous avons étudié des régions limitées; mais s'il s'agissait de contrées plus étendues, de continents, par exemple, n'y aurait-il pas un très grand intérêt à connaître les traits principaux de leur formation? Cette loi du soulèvement des montagnes que nous indiquions précédemment n'éclaire-t-elle pas d'une vive lumière l'étude de l'orographie européenne? Il n'est pas jusqu'aux accidents de la géographie physique locale dont la géologie ne puisse et ne doive rendre compte. L'histoire géologique d'un pays est la préface naturelle de toute étude physique de ce pays.

Ce que nous demanderons donc avant tout au géologue, c'est l'histoire de la formation géologique des pays que nous étudions. Mais cette histoire est souvent difficile à établir; elle ne peut résulter que d'études approfondies sur la région; elle est comme le couronnement de ces études, car les résultats généraux qu'elle nous apporte ne sont que la synthèse d'un grand nombre d'observations partielles. Souvent le géologue hésitera à nous répondre, attendant d'être mieux informé. Serons-nous aussi dans ce cas condamnés à l'attente? Je voudrais montrer tout le parti qu'à défaut de renseignements plus précis nous pourrions alors tirer des cartes géologiques.

Ces cartes, il va sans dire qu'il faut les avoir continuellement sous les yeux lorsqu'on veut suivre l'histoire géologique d'un pays; mais, à elles seules, elles fournissent encore d'utiles aperçus. En ce qui concerne le relief du sol, elles nous disent pourquoi un

pays est calme ou tourmenté ; elles nous permettent de déterminer les limites d'un massif montagneux, d'en reconnaître les alignements principaux. Elles nous aident en somme à comprendre la carte physique, si elles ne suffisent pas à nous l'expliquer.

Nous renseignent-elles au même degré sur la nature des terrains ? La question est importante, car c'est de la nature du sol que dépend la richesse ou la pauvreté agricole d'un pays ; c'est elle encore qui commande au régime des cours d'eau. Nous avons vu précédemment pourquoi le géologue ne pouvait pas établir une classification des terrains en se fondant sur leur nature. C'est par leur âge seulement qu'il distingue les couches ; c'est leur âge qu'il considère lorsqu'il étudie les roches qui affleurent à la surface du sol. Il faut donc poser en principe que les cartes géologiques n'indiquent pas la nature des terrains. Il est bon d'attirer sur ce point l'attention des étudiants et des élèves, parce qu'ils font souvent cette confusion qui peut donner lieu à de graves erreurs. Mais le principe une fois posé et l'esprit une fois mis en garde, il faut se hâter de dire que si les cartes géologiques ne peuvent pas *a priori* nous renseigner exactement, mathématiquement, sur la nature des terrains, elles peuvent cependant, pour une région limitée et pour une étude générale, nous donner des indications précieuses. Et d'abord dans les régions calmes, le passage d'une nature de terrain à une autre, au même niveau géologique, se fait rarement d'une façon brusque ; les transitions souvent sont insensibles. Dans la pratique le géologue se laisse même souvent guider par la nature des couches de terrain pour savoir à quel niveau il se trouve. Nous ne concluons donc jamais, à grande distance, à l'identité de nature des assises du même âge, nous ne dirons pas que ce que nous avons trouvé en Europe doit se retrouver en Asie, mais pour une de nos provinces, pour notre pays même, à condition de ne pas nous attacher aux particularités des roches, mais à les considérer seulement d'une façon générale, nous pourrions nous attendre à retrouver aux mêmes étages les mêmes familles de terrains.

Il faut ensuite tenir compte de l'ordre qui a présidé aux grandes modifications de la surface terrestre, et qui a fait que certaines époques ont été plutôt propices à la formation de certaines roches. Nous mettrons d'abord à part tous les terrains de formation interne ou d'origine ignée qui, partout où on les a étudiés, dans quelque partie du monde que ce soit, ont toujours le même aspect. Les plus anciens sont cristallins ; ce sont des gneiss, des micaschistes que les granites sont venus ensuite tra-

verser et recouvrir d'un manteau plus ou moins épais, comme dans notre Plateau-Central. Les plus récents sont vitreux. Les teintes par lesquelles on représente les terrains anciens sur les cartes géologiques nous révèlent donc immédiatement leur nature et leurs particularités. C'est avant tout l'imperméabilité qui amènera le ruissellement sur les pentes; comme végétation, ce seront les digitales, les genêts, les forêts de châtaigniers; comme culture, les seigles. Comme forme, le granite pur, si facilement décomposable par les agents atmosphériques, donnera des dômes arrondis, des ballons; les gneiss, les micaschistes, avec leur structure rubanée donneront des reliefs beaucoup plus accidentés, comme certaines crêtes dentelées des Alpes. Les difficultés commencent à apparaître pour les dépôts marins ou lacustres. Toutefois on comprend facilement que plus ces terrains sont anciens plus ils doivent être homogènes. Tant que les roches émergées furent uniformément cristallines, les éléments qui en provenaient ont dû conserver entre eux une certaine analogie. Aussi les roches de l'époque primaire (cambrien, silurien, dévonien, permo-carbonifère) ont-elles en général une structure schisteuse, et les plus anciennes de toutes, les roches cambriennes, sont-elles en grande partie formées d'éléments cristallins. C'est à l'époque primaire qu'appartient le grand plateau schisteux rhénan, qui comprend la région de l'Ardenne, de l'Hunsrück, de l'Eifel. C'est au silurien qu'appartiennent les ardoisières d'Angers. A la fin de cette période on trouvera des dépôts houillers, mais la formation de la houille n'est qu'un accident. Ce n'est pas à dire qu'on n'y rencontrera pas des terrains de nature différente : les grès, les sables agglomérés de la Bretagne appartiennent au silurien; mais la structure schisteuse domine. Avec l'époque secondaire la diversité est déjà plus grande. Si l'on ne s'écarte pas de nos régions, le trias nous présente plutôt des grès et des marnes; le jurassique correspond surtout au développement des grandes assises calcaires. A cette époque de grand calme, de température élevée, les coraux ont édifié leurs constructions dans notre zone tempérée actuelle, comme ils le font aujourd'hui encore dans les mers tropicales, et de nombreux dépôts se sont formés de l'accumulation et du remaniement de ces matériaux coralligènes. Pendant la période crétacée, ce sont encore des calcaires mêlés d'argiles qui se déposent, c'est surtout, à la fin de cette période, la craie; mais les assises crétacées ont déjà un aspect assez différent, suivant qu'on les considère en Champagne, dans l'ouest ou dans le sud de la France. Avec la période tertiaire il faut presque renoncer à

rien affirmer de général. La complexité devient trop grande.

Ce que nous venons de dire pour la nature des roches s'applique aussi à leur aspect, à leur forme extérieure. Nous constatons, pour les roches d'origine interne, que leur forme s'accordait assez bien avec leur nature. Pour les roches sédimentaires, il est beaucoup plus difficile de prévoir. Ces sédiments ne sont en effet que bien rarement restés horizontaux; ils ont été relevés sous tous les angles, plissés, brisés de toutes façons. Les érosions, les courants ont ensuite joué leur rôle. Qui croirait, à voir l'aspect horizontal du plateau rhénan, que ce pays a été autrefois plissé de façon à former de hautes montagnes, mais qu'il a été ensuite nivelé par les courants? Ce n'est pas à dire que chaque nature de roche n'ait pas ses reliefs caractéristiques, mais elle ne les conserve qu'à condition de ne pas avoir été trop bouleversée. Ainsi encore dans une région d'une étendue limitée, les mêmes couches de terrain se présentant à peu près sous le même angle, avec une épaisseur assez peu différente, les érosions ayant agi de même, il en peut résulter pour le relief du pays une allure spéciale, une physionomie propre. Mais ces caractères dépendent toujours des particularités du sol; on ne les devine point à l'avance. Les cartes géologiques nous seront donc surtout très utiles pour nous aider à comprendre le relief d'un pays; mais nous ne leur demanderons qu'avec prudence des renseignements sur la nature des terrains et sur leur forme extérieure, évitant de nous prononcer *a priori*, n'étendant qu'avec précaution à une région ce que nous aurons pu constater pour une région voisine. C'est dans cet emploi des cartes géologiques que l'expérience personnelle est surtout nécessaire; c'est en observant lui-même, en interprétant quelquefois ces cartes sur le terrain, que le géographe apprendra le mieux à en tirer parti.

Dira-t-on que cette application de la géologie à la géographie est parfois assez délicate et qu'il est difficile de l'introduire dans nos classes? Mais les difficultés sont la part du maître et non celle de l'élève. On n'arrive point du premier coup et sans un peu de travail à se rendre compte d'un pays. Même quand on a compris l'ensemble, il reste souvent telle particularité dont l'explication échappe. Toute la question est de savoir si les résultats que donne la géologie sont dès maintenant assez nombreux et assez importants pour qu'on fasse de son emploi une méthode. Je ne crois pas que personne en puisse douter. Qu'on réfléchisse bien, d'ailleurs, qu'il n'est pas question d'appliquer la géologie à l'étude des pays pour lesquels cette science n'existe pas encore et que, pour

l'Europe occidentale, pour la France surtout, qui nous intéresse au premier chef, les informations ne manquent pas. Lorsqu'on enseigne aux enfants la géographie physique, on commence par des notions très générales, on ne met sous leurs yeux que des cartes à petite échelle, où sont figurés seulement les grands traits des différents pays. A mesure qu'ils savent davantage, on les initie à plus de détails, on leur donne des cartes plus complètes. On les met peu à peu en état de se servir de cartes détaillées; on est sûr alors qu'en tenant compte des particularités ils ne perdront pas de vue l'ensemble. C'est la même marche qui s'impose lorsqu'on fait appel aux données de la géologie. Viendront d'abord les généralités, puis les notions plus précises, assez simples cependant pour ne soulever aucune difficulté. C'est seulement lorsque l'élève se préparera à devenir un maître, lorsqu'il travaillera par lui-même, qu'il étudiera avec profit les cartes géologiques à grande échelle, et qu'on le mettra en présence de la nature. Les détails le rebuteront beaucoup moins parce que, sous leur infinie variété, il continuera à apercevoir l'ensemble. Qu'on applique donc la géologie au moins à l'étude de la France, puisque, d'ailleurs, les programmes l'exigent. L'expérience prouve que les élèves accueillent avec intérêt cette méthode d'explication du sol, et quant aux maîtres, cette préoccupation de comprendre la nature leur coûtera certainement moins de peine qu'elle ne leur donnera de satisfaction.

L. GALLOIS.

RAPPORT SUR LE CONCOURS DE L'AGRÉGATION DES LETTRES EN 1891

MONSIEUR LE MINISTRE,

Les candidats à l'agrégation des lettres ont été plus nombreux au concours de 1891 qu'ils ne l'avaient jamais été. 99 s'étaient fait inscrire; 86 ont pris part à toutes les épreuves écrites. C'est un progrès dont on ne doit se féliciter que dans une certaine mesure; car plus de 30 se sont présentés sans aucune chance de succès, et c'est avec une certaine surprise qu'on reconnaît qu'ils

sont pourvus du diplôme de la licence et chargés de l'enseignement classique dans des maisons de l'État. Cependant, si l'on supprime ces candidats, qui ne doivent pas compter, il reste un nombre assez considérable d'étudiants ou de jeunes maîtres qui ont fait de sérieux efforts, et dont le mérite, constaté par le jury (1), confirme l'amélioration acquise depuis plusieurs années sur certains points. Il y avait même, entre les 25 concurrents qui suivaient les 12 premiers aux épreuves écrites, de si faibles différences qu'il nous a été difficile de fixer les rangs. Le niveau moyen s'est donc élevé. Je suis obligé d'ajouter que dans certaines parties, un affaiblissement dont le progrès était à craindre est devenu plus sensible. La grande majorité des candidats de cette année écrit très médiocrement en latin, et beaucoup savent mal la prosodie. C'étaient les conséquences inévitables de la diminution des études latines dans l'enseignement secondaire et de la suppression complète de l'exercice des vers latins. L'épreuve du thème grec n'a pas été non plus satisfaisante, et la composition en version latine a laissé fort à désirer. D'un autre côté, il y a à signaler des progrès assez notables dans les explications françaises et dans certaines parties de la composition de grammaire, et il faut reconnaître que les épreuves orales ont continué à s'améliorer en ce sens que les résultats décidément mauvais y deviennent de plus en plus rares. Je dois dire enfin que dans les deux parties du concours, la partie écrite et la partie orale, un petit nombre d'épreuves ont paru vraiment distinguées. Il en résulte que, si ce concours, pris dans son ensemble, est à peu près égal aux précédents, il laisse cependant une impression moins brillante que plusieurs et, en particulier, que celui de l'an dernier.

Il semble qu'il faille chercher la cause principale de cette infériorité dans une absence d'originalité qui est presque générale; j'entends par « originalité » une manière personnelle de penser et de sentir, et d'exprimer ce qu'on pense et ce qu'on sent. Il serait possible, d'après les défauts qui ont été relevés dans les dissertations et dans les explications d'auteurs, de dresser une liste assez complète des différentes manières de n'être pas soi-même en critique : faire une analyse générale, au lieu de choisir et

(1) Le jury était composé de MM. Petit de Julleville, professeur à la Faculté des lettres de Paris; Croiset (Maurice), professeur à la Faculté des lettres de Montpellier; Gœlzer, maître de conférences à la Faculté des lettres de Paris; Plessis, maître de conférences à la Faculté des lettres de Bordeaux; Bompard, professeur de rhétorique au lycée Louis-le-Grand; Jules Girard, membre de l'Institut, professeur à la Faculté des lettres de Paris, président.

d'apprécier; paraphraser, au lieu d'expliquer; dire tout ce qu'on sait sur un sujet, au lieu de traiter la question particulière et de dégager nettement les points à étudier; jeter pêle-mêle les idées et les observations, au lieu de les ranger dans un ordre voulu et de les subordonner à une pensée bien arrêtée; adopter des formules toutes faites, ou s'attacher à quelque généralisation empruntée et poursuivre des déductions plus ou moins abstraites, au lieu de pénétrer dans l'intelligence des textes et d'en rendre l'impression vraie; se contenter, en écrivant ou en parlant, de formes négligées ou banales, ou bien aller prendre à la mode certains mots dont le piquant est déjà émoussé par l'abus, sans s'apercevoir que ces fausses hardiesses et cette affectation de liberté n'attestent, en réalité, chez ceux qu'elles séduisent, qu'une sorte de servilité et l'indigence de leur propre fonds..... l'énumération pourrait se prolonger. Ces défauts se retrouvent à divers degrés dans tous les concours; peut-être était-il nécessaire d'y insister dans une année où ils sont plus apparents. Rien n'est plus contraire que cet abandon de soi-même à la sincérité et à la dignité qui conviennent à des maîtres particulièrement appelés par leurs fonctions à donner une direction littéraire aux élèves et à leur former le goût. Nous devons d'ailleurs rendre cette justice aux jeunes gens qui ont paru devant nous, que tous ont une excellente tenue et semblent animés des meilleures dispositions.

24 candidats ont été déclarés admissibles; 17 proposés pour le titre d'agrégé. Parmi ces derniers, 4 candidats, dont le premier et le troisième, sortent de l'École normale, et 3, dont 1 agrégé de grammaire, lui ont appartenu comme élèves; 3 sont des boursiers de la Faculté de Paris; l'un d'eux est reçu le second; 5 autres suivaient les cours de la même Faculté; les 2 qui complètent le nombre ont été boursiers dans des Facultés de province. Les 7 admissibles non agrégés se répartissent de la manière suivante: 1 élève sortant de l'École normale et 2 anciens élèves de la même école; 2 professeurs en congé, dont un abbé, ayant suivi les cours de la Sorbonne; 2 professeurs de collège, dont un avait été boursier d'agrégation à Bordeaux.

Les 3 premiers agrégés, MM. Pichon, Georgin et Bertaux, se sont montrés de beaucoup supérieurs à leurs concurrents, et ils sont eux-mêmes séparés entre eux par des intervalles marqués. M. Pichon, qui a été bon ou même excellent dans presque toutes les épreuves, a des mérites de sûreté, de mesure, de délicatesse, qui promettent un professeur. M. Georgin a du savoir, de la chaleur, de l'abondance. Ces deux dernières qualités, si précieuses

dans l'enseignement, se sont fait remarquer aussi chez M. Bertaux, parfois plus ingénieux que sûr dans sa critique, mais d'ailleurs bien préparé comme ses deux rivaux.

ÉPREUVES ÉCRITES

Composition française (1).

3 copies ont été jugées supérieures aux autres. Après ces 3 copies, 5 ont été bien notées et 12 assez bien; 13 ont atteint ou un peu dépassé la moyenne et 12 en ont approché. Le reste, c'est-à-dire une quarantaine, était médiocre ou faible. Il fallait, pour traiter le sujet, faire voir comment Racine a combiné les emprunts faits par lui aux diverses sources antiques et conçu, en les transformant, le système dramatique dont la tragédie d'*Andromaque* est le premier exemple. C'est à ce double point de vue que devait se rapporter l'étude de l'intrigue, des situations et des caractères. Il fallait, de plus, parler du style. Beaucoup de candidats ont négligé ou même omis des parties essentielles, se sont perdus dans des récits et des analyses déplacés ou ont répété sur Racine des jugements généraux dont la forme ne leur appartenait pas plus que le fond. Le style, dans les meilleures copies, est souvent ferme et précis, sans être toujours exempt des défauts qui ont été indiqués dans l'appréciation générale. Un candidat réduit la pièce à l'analyse de quatre « états d'âme. » Dans la plupart des autres copies, le style devient souvent banal et languissant.

Composition latine (2).

J'ai déjà signalé la faiblesse du latin dans cette épreuve. Cette faiblesse est presque générale, non seulement pour la pureté, mais même pour la correction. Les candidats ne sont pas seulement étrangers aux délicatesses qui tiennent au choix et à la place des mots; trop souvent ils paraissent ignorer la valeur et le sens de ceux qu'ils emploient. La manière dont la plupart ont traité le sujet, pris cependant dans une question qui devait leur être connue, n'appelle pas des critiques moins sévères. Leur défaut dominant est une sorte de mollesse de jugement. Ils ne se décident pas ou, s'ils se risquent, leur mémoire leur fournit leurs autorités. Leur faiblesse se trahit aussi dans l'exagération des opinions. Pour certains, l'auteur du *Dialogue des orateurs* n'est qu'un dis-

(1) SUJET : De l'invention personnelle et de l'originalité de Racine dans *Andromaque*.

(2) SUJET : *Quatenus auctor Dialogi de oratoribus ciceronianus dici potest?*

ciple très docile de Cicéron ; pour d'autres, c'est un simple élève de Sénèque ; et ces affirmations absolues se produisent sans preuves ou ne s'appuient que sur une argumentation insuffisante. 3 dissertations seulement ont mérité des chiffres d'appréciation élevés ; 4 autres ont pu encore être bien notées ; puis 12 ont été jugées assez bonnes, et 25 à peu près passables. Les 42 autres sont tout à fait médiocres ou faibles. L'ensemble est donc peu satisfaisant.

**Composition de grammaire et exercices de prosodie
et de métrique (1).**

Il y a eu dans cette épreuve deux parties faibles : la conjugaison d'un parfait passif grec et l'exercice de prosodie. La question sur le supin latin n'a pas été non plus traitée d'une façon satisfaisante. Dans les autres parties on a constaté un progrès marqué. Le texte d'Eschine et les vers de Racine ont été bien commentés par beaucoup de candidats ; beaucoup aussi, non contents de montrer un savoir solide, se sont attachés à présenter leurs observations avec méthode et à donner à leurs exposés une forme nette et précise. La métrique a été, comme toujours, bien traitée. Elle est connue des mêmes candidats qui ne savent pas la quantité. En somme, la composition vaut au moins celles des concours précédents ; mais la faiblesse sur deux points qui a été signalée plus haut n'a pas permis de multiplier les notes élevées. 4 copies ont été jugées bonnes ; 12 assez bonnes ; 22 ont atteint ou un peu dépassé la moyenne ; le reste est médiocre, faible ou même mauvais.

Version latine (2).

La version, comme dans les derniers concours, reste bien au-dessous de ce qu'elle devrait être. Si le mal ne s'est pas aggravé, l'amélioration est peu sensible. 11 versions seulement sont bonnes et 11 assez bonnes ; une vingtaine atteint ou dépasse un peu la moyenne ; les 44 autres sont médiocres, faibles ou tout à fait mauvaises. Non seulement les contre-sens caractérisés sont nombreux dans l'interprétation d'un texte assez étendu, mais d'une difficulté

(1) *Sujet* : 1. Conjuguer à tous ses modes le parfait passif de $\Phi\alpha\iota\nu\omega$. — 2. Etudier la syntaxe et le style du passage suivant (Eschine, c. *Ctesiphon*, 1-3 éd. Weidner). — 3. Qu'est-ce que le supin ? — 4. Etudier la langue, la syntaxe, le style et la versification de ce passage (Racine, *Andromaque*, acte 1, sc. 1 : « J'en rends grâces au ciel... qui cherche le trépas. »). — 5. Quelles particularités de prosodie et de métrique trouve-t-on dans ces vers d'Homère (*Odyssée*, XXII, 60-67) ? — 6. Marquer la quantité de mots contenus dans la phrase suivante (Salluste, *Hist. fragm.* I, 46.) et exposer méthodiquement les règles qui la déterminent.

(2) Quintilien, *Inst. or.* XII, 6 : Agendi..... causas agant.

moyenne; mais souvent, faute de se rendre compte du sens propre des mots et de la valeur des tournures, les candidats donnent des traductions incertaines et vagues. La suite des idées leur échappe, en partie parce qu'ils ne tiennent pas compte du sens exact des particules qui marquent le rapport des phrases entre elles. Sans parler des fréquentes négligences qu'ils se permettent, la faiblesse de leur style vient aussi de ce qu'ils ne paraissent pas bien voir à quel point l'élégance peut se concilier avec l'exactitude. Ils n'ignorent pas cependant que le génie de la langue française et celui de la langue latine sont liés par une étroite parenté. Une conséquence de ce fait, c'est que la meilleure manière d'exprimer la pensée de l'auteur latin est souvent de retenir l'ordre des membres de la phrase, et même parfois l'ordre des mots. Ce précepte, autrefois bien connu dans les classes, a besoin aujourd'hui d'être rappelé aux maîtres de nos lycées.

Thème grec (1).

C'est en thème grec que les notes sont le moins élevées. 7 thèmes seulement ont dépassé la moyenne; 9 l'ont atteinte; 70 sont restés au-dessous. Parmi ces derniers, 32 sont absolument médiocres ou faibles. Évidemment les candidats ne s'exercent pas assez et ne sont pas familiarisés par leurs lectures avec la prose classique. Par suite de leur défaut d'habitude et de leur inexpérience, un texte de longueur moyenne s'est trouvé trop long pour eux. De là de nombreuses incorrections et une accentuation souvent négligée. Chez beaucoup, les traductions manquent de justesse et de précision, sont languissantes et embarrassées. Ils n'ont à leur disposition, ni pour le vocabulaire ni pour les tours, les ressources de la bonne langue. Ils mêlent au hasard des mots de toutes provenances et de toutes les époques, depuis Homère jusqu'aux commentateurs byzantins.

ÉPREUVES ORALES

Les épreuves orales ont été, à tout prendre, plus satisfaisantes que les épreuves écrites. C'est là surtout que se montre le progrès dont on doit faire honneur aux efforts continués par plusieurs générations de candidats. Les programmes sont mieux préparés, les connaissances plus étendues, ce qui touche de près ou de loin

(1) SUJET : Henri Estienne, *Conformité du langage français avec le grec*, préface : Et cependant, tant s'en fault..... François naturalisé. (Une coupure de quelques mots.)

aux textes à étudier est mieux connu. En général, on se donne la peine d'apprendre, de consulter les commentaires et les ouvrages spéciaux. Ce qui manquerait le plus, ce serait un fonds de savoir élémentaire et des habitudes de sûreté et de précision acquises dès la première jeunesse par de bonnes études classiques. S'il n'y a eu cette année qu'un petit nombre d'épreuves remarquables, bien peu (j'ai déjà eu soin de le dire) ont témoigné d'une faiblesse qui était beaucoup moins rare autrefois. Pour la seconde fois (la première était l'an dernier), parmi les explications, c'est l'explication française dont l'ensemble a été le meilleur. Pendant bien longtemps elle restait au-dessous des deux autres. L'explication grecque n'est venue qu'au troisième rang, à peu de distance, il est vrai, de l'explication latine.

Sur chacun des genres d'épreuves je présenterai peu d'observations particulières. Je n'aurais guère qu'à répéter ce qui a été dit tant de fois dans les précédents rapports. Je renvoie surtout à celui de l'an dernier, où M. Petit de Julleville donne des explications et des conseils d'une utilité générale pour tous les concours.

Pour les explications improvisées j'insisterai encore sur la nécessité d'être exact et de fuir le vague, de discerner, en commentant, ce qui a besoin d'être commenté et d'unir à la netteté de l'intelligence la vivacité du sentiment littéraire. Il n'y a eu que 4 explications grecques bien notées; la moyenne a été atteinte ou dépassée par une dizaine; 8 ont été médiocres et 2 seulement faibles. En latin, 7 épreuves bonnes ou assez bonnes; 9 passables, le reste médiocre ou faible. En français, 7 bonnes ou assez bonnes; 9 passables; aucune des 8 autres n'est descendue beaucoup au-dessous de la moyenne.

Dans les explications préparées, 3 seulement ont été tout à fait médiocres; 5 autres sont restées au-dessous de la moyenne; 10 ont paru passables et 6 ont été jugées bonnes ou assez bonnes. Le résultat général est un peu inférieur à celui des précédents concours. Ces explications, malgré le long espace de temps qui est accordé pour la préparation, ressemblent trop aux explications improvisées. La plus grande différence, c'est qu'elles sont plus longues. Elles ont même souvent le défaut de se traîner. Elles ne sont pas vraiment composées, conduites avec intelligence, rendues intéressantes par la diversité des points d'étude et, ce qui serait le principal, par l'effort d'une interprétation qui va au fond du sens, saisit la pensée de l'écrivain et fait sentir ses qualités et ses caractères. Quelques candidats manquent de tenue dans le lan-

gage; quelques-uns sont verbeux et confus; chez d'autres il y a un peu de recherche et d'affectation.

L'épreuve de la leçon a été bonne ou assez bonne pour 7 candidats, passable pour 9, et les 8 autres ne se sont pas beaucoup éloignés de la moyenne. En général, on parle avec une certaine facilité, et, dans les leçons les mieux notées, il y a eu des preuves de talent; mais il est nécessaire de s'arrêter sur une critique : beaucoup de leçons ont paru sèches et abstraites. Les candidats se sont privés, on ne sait pourquoi, de la facilité de citer des passages admirables ou caractéristiques qui auraient pu justifier et vivifier leurs appréciations. Dans une leçon littéraire, une vue ingénieuse, à supposer qu'elle soit vraie, une construction logique, en admettant qu'elle ne prouve pas plus d'ambition que de force d'esprit, ne peuvent intéresser qu'à condition qu'on les sente soutenues par les textes.

Dans ces diverses appréciations les éloges pourraient tenir une plus grande place. C'est la tradition de l'Université de se montrer avare de louanges dans des concours de cette importance. Elle croit ne pas pouvoir demander trop d'efforts à ses maîtres et ne craint pas de leur dire leurs imperfections. Elle veut qu'ils se rendent tout à fait dignes de la tâche difficile, mais si honorable, qu'elle leur confie en leur assurant le droit de former par la culture littéraire les jeunes générations de notre pays.

Agréez, Monsieur le Ministre, l'hommage de mon profond respect.

Jules GIRARD,

Président du Jury.

LES ÉTUDES SCIENTIFIQUES

ET

LA RÉFORME DU BACCALAURÉAT

La réforme du baccalauréat, que le Conseil supérieur vient de voter, apporte quelques changements dans les classes supérieures de sciences des lycées et collèges. Il convient de se rendre compte de l'influence que ces modifications peuvent avoir sur notre enseignement scientifique; c'est ce que je me propose d'examiner rapidement et sans parti pris. Je m'efforcerai de ne pas oublier la

belle maxime de Spinoza : *nil admirari, nil indignari sed intelligere*. A vrai dire, il me semble facile de résister à l'enthousiasme : je n'en ai rencontré nulle part, tout au moins autour de moi. Le dénigrement est toujours facile, il sera plus sage de comprendre ce que l'on a voulu faire et d'essayer d'en tirer le meilleur parti possible. Si avec le nouveau régime nous pouvons arriver à de bons résultats, tenons-nous en là. Le Ministre de l'Instruction publique nous a fait espérer du calme et de la stabilité; en enrayant pour quelque temps la période d'agitation que nous venons de traverser, il aura bien mérité de l'Université et du pays.

Examinons d'abord les nouveaux programmes de mathématiques; ils diffèrent peu des précédents et personne ne pourra reprocher aux Commissions qui les ont préparés d'avoir amené de grands bouleversements. Rien à dire du programme d'arithmétique. En ce qui concerne la géométrie, voici les seules modifications : on a ajouté au programme le déplacement d'une figure de forme invariable, la définition de la puissance d'un point par rapport à un cercle, les axes radicaux et l'homothésie. La plupart de ces questions sont traitées depuis longtemps dans beaucoup de classes. Pour l'algèbre, c'est l'ordre surtout qui a été modifié. C'est incontestablement l'introduction des nombres négatifs qui établit la ligne de démarcation entre l'arithmétique et l'algèbre; pour cette raison, on a fait commencer le programme d'algèbre de la classe de mathématiques élémentaires par la théorie des nombres négatifs. En généralisant, dès le début du cours, les propositions relatives à la multiplication et à la division, établies en arithmétique, on simplifiera la théorie des opérations algébriques. On a inscrit dans le programme la représentation graphique de la variation de fonctions simples qui n'y figurait pas mais qui était enseignée partout. Le programme de mécanique a été modifié plus profondément; il est réduit à la statique. Toutefois, quelques notions de cinématique et de dynamique, très élémentaires, ont été placées dans les programmes de physique. Véritablement, en allant au delà, au risque de dépasser ce que les élèves peuvent comprendre. Je n'ai plus rien à signaler qui en vaille la peine. Les programmes actuels me semblent convenables; d'ailleurs on n'a pas entendu imposer aux professeurs un ordre qu'ils dussent suivre rigoureusement. Je puis avouer ici que, pour ma part, je ne me suis jamais astreint à suivre exactement, paragraphe par paragraphe, les programmes officiels et je pense qu'une sage tolérance à cet égard ne présente aucun inconvénient; comme en toutes choses d'ailleurs, c'est une question de tact et de prudence.

L'important est de ne jamais perdre de vue l'intérêt des élèves.

C'est précisément en pensant surtout aux élèves que le Conseil a réduit la durée des classes à une heure et demie en mathématiques élémentaires. Exiger d'élèves encore jeunes une attention soutenue pendant deux heures, n'est-ce pas trop ? Dans plusieurs établissements libres on a adopté la classe de une heure et demie, et l'on s'en trouve fort bien. Dans les Facultés, à l'École normale, à l'École polytechnique, aucune conférence, aucun cours ne dure deux heures. Cependant, en grande majorité, les professeurs des lycées sont hostiles à la classe de une heure et demie. Je sais bien qu'il n'est pas absolument juste de comparer une classe de l'enseignement secondaire à un cours d'enseignement supérieur ; dans nos classes, il faut faire la part de l'interrogation. Mais on peut répondre que les élèves n'en sont pas moins astreints à écouter tout aussi attentivement quand le professeur interroge et quand il fait le cours. Disons-le franchement, ce qui rend surtout la classe de une heure et demie impopulaire, c'est qu'elle risque de causer aux professeurs un véritable préjudice. Et en effet, si par exemple un professeur de mathématiques élémentaires qui doit, au maximum, quatorze heures de services par semaine, *à son maximum*, il viendra sept fois par semaine au lycée avec le régime des classes de deux heures, tandis qu'il sera tenu de venir neuf fois pour treize heures et demie de classes de une heure et demie chacune, et il devra encore une demi-heure ! Il n'y a qu'un remède à cela : la réduction du maximum. Je crois, pour ma part, que du jour où l'on disposera les choses de manière que le nouveau système ne lèse aucun intérêt, les objections tomberont d'elles-mêmes.

Je suis moins disposé à approuver sans réserve le nouvel état de choses en ce qui concerne l'enseignement des sciences dans les classes de lettres. Je préviendrai avant tout le lecteur que je ne me fais aucune illusion sur l'excellence de ma propre opinion et je me rappelle toujours, dans toute discussion, le mot spirituel d'About : « *l'orthodoxie, c'est ma doxie à moi.* » Involontairement, quand on est arrivé à un certain âge, on compare ce qui se fait à ce qui se faisait. Est-ce à cette disposition d'esprit que j'obéis en me reportant par la pensée au temps où j'étais élève, vers l'année 1863. C'était encore aux beaux jours de la bifurcation. J'ai souvent entendu dire depuis, et tout récemment un fort aimable universitaire me le redisait, que ce régime avait eu pour effet, sinon pour but, de séparer les élèves d'alors en deux catégories : d'un côté ceux qui étaient intelligents et de l'autre... les cancre. J'appartenais, il faut bien le dire, à la seconde catégorie, puisque j'étais

dans une division de *sciences*. Je dois cependant avouer qu'on nous traitait fort bien et que nous n'étions vraiment pas mal partagés quand nous écoutions des maîtres comme MM. Gidel, Perrens, Jules Girard, Gréard... Quoiqu'il en soit, c'est de la première catégorie que je veux m'occuper. En ce temps-là, il y avait comme aujourd'hui, une classe de philosophie. Je ne sais si les doctrines y avaient atteint un niveau aussi élevé que de nos jours; mais ce que je puis affirmer, c'est que quand nous sommes entrés dans la classe de mathématiques élémentaires, nous avons trouvé de rudes adversaires dans nos camarades sortant de la classe de philosophie. Notez, je vous prie, quels avantages ils avaient! Figurez-vous, en effet, une classe dans laquelle on discute chaque jour les problèmes les plus délicats; on ne trouve pas souvent de solutions satisfaisantes, mais combien ces exercices subtils affinent et élargissent l'esprit. Je sais bien que parfois le but est dépassé et je ne jurerais pas que ces jeunes philosophes aient toujours eu des vues bien nettes dans toutes leurs dissertations, notamment quand il s'agissait des sciences et des méthodes propres à chacune d'elles. Mais il y avait dans cette même classe, comme pour faire contrepoids, une première étude sérieuse des sciences et c'est là que bon nombre de savants distingués ont senti se révéler une vocation qu'ils ne soupçonnaient pas encore. Les élèves de mathématiques élémentaires venant de la classe de philosophie savent beaucoup mieux rédiger et beaucoup mieux parler au tableau que leurs camarades sortis de la classe de mathématiques préparatoires. Déjà pourvus du baccalauréat ès lettres, ils n'ont plus à s'occuper que de sciences et peuvent consacrer encore à l'étude des mathématiques, de la physique et de la chimie tout le temps que les autres sont obligés de donner à la version latine, à l'allemand, à l'histoire, à la géographie, voire même à la philosophie. Faut-il s'étonner s'ils sont ensuite d'excellents élèves de *mathématiques spéciales*? Je ne laisserai jamais passer une occasion de le déclarer: Depuis que je suis professeur, j'ai toujours constaté la supériorité de cette catégorie d'élèves. Ce qui m'afflige, c'est que je crains de voir disparaître cette utilité et je vais expliquer pourquoi.

On a reproché au baccalauréat ès sciences, qui vient d'être condamné, de ne pas offrir assez de garanties au point de vue littéraire; les bacheliers ès sciences, a-t-on dit, ne savent pas le latin, ils ne possèdent qu'une ombre de latin. D'autre part, les professeurs de sciences déclarent, en grande majorité, que leurs meilleurs élèves sont ceux qui ont fait leurs classes de lettres. Un

double but sera donc atteint en supprimant la classe de mathématiques préparatoires et le baccalauréat ès sciences. A l'avenir, tous ceux qui voudront faire des sciences auront deux voies ouvertes devant eux : l'enseignement moderne et l'enseignement classique. Ceux qui choisiront l'enseignement classique y seront retenus jusqu'à la fin de la rhétorique; ils passeront alors la première partie du baccalauréat classique, puis ils entreront en mathématiques élémentaires et enfin, après avoir subi avec succès les épreuves de la seconde partie du baccalauréat, ils auront un diplôme portant la mention : *Lettres-mathématiques*. Voilà donc quel sera désormais le recrutement normal des mathématiques élémentaires. Nous ne savons encore rien de ce que produira le nouvel enseignement moderne; il faut attendre qu'il soit organisé, qu'il vive. Jusque là ne nous occupons que des rhétoriciens demi-bacheliers. Si l'on compare ce qui vient d'être créé à ce qui existait depuis que les épreuves du baccalauréat ès lettres ont été scindées en deux parties, il y a évidemment progrès. Véritablement, quand un élève de rhétorique préparait pour la fin de l'année scolaire une épreuve entièrement littéraire, avait-on le droit de le blâmer s'il restait insensible aux beautés de la cosmographie, et s'il méprisait souverainement les *corps ronds*; mais ne méritait-il pas d'être plaint sincèrement, le professeur chargé d'un enseignement aussi peu goûté? Ce pénible état de choses va changer avec le nouveau régime, puisque les mathématiques seront représentées par une interrogation aux épreuves orales de la première partie du baccalauréat de l'enseignement classique. N'oublions pas d'ailleurs que cette interrogation porte sur les programmes des classes de troisième, seconde et rhétorique. Cette année, j'ai fait passer, au mois de juillet, des examens du baccalauréat de rhétorique et je ne puis cacher que les candidats m'ont fait, en majorité, des réponses beaucoup meilleures que je ne l'aurais espéré. Mais ce résultat heureux, que je me plais à constater, ne suffit pas pour calmer mes craintes. Nous demandions, il est vrai, pour les classes de sciences, des élèves ayant une instruction littéraire plus solide que celle des élèves provenant des classes de mathématiques préparatoires, lesquels, soit dit en passant, n'étaient pas toujours, à quelques exceptions près, ce que l'on pouvait rêver de mieux. Nous aurons à l'avenir des élèves lettrés il est vrai, mais placés dans de moins bonnes conditions qu'auparavant. En effet on a fait remarquer, non sans raison d'ailleurs, que ces rhétoriciens qui allaient entrer en mathématiques élémentaires auraient pu quitter ensuite le lycée sans avoir suivi aucune leçon de

philosophie; quelques-uns n'auraient peut-être jamais entendu parler de *morale* dans tout le cours de leur éducation secondaire. On a, par suite, institué dans la classe de mathématiques élémentaires un cours de philosophie auquel on a ajouté, toujours guidé par d'excellentes raisons d'ailleurs, je n'en disconviens pas, un cours d'histoire contemporaine et un cours d'histoire naturelle. Tout cela est parfait, je le veux bien, mais... cela tient de la place. On me répondra, sans doute, que les heures consacrées à la philosophie et à l'histoire contemporaine étaient autrefois données au français et à la version latine. Mais n'oublions pas cette élite dont je parlais plus haut, ces élèves sortis de la classe de philosophie et n'ayant plus à s'occuper, en mathématiques élémentaires, que de sciences exclusivement. Aussi, je désire vivement que l'administration trouve le moyen de retenir en philosophie bon nombre d'élèves destinés à faire des sciences; que dans chaque lycée les proviseurs engagent les meilleurs élèves, parmi ceux qui montrent du goût et des aptitudes marquées pour les sciences, à ne pas quitter l'enseignement littéraire aussitôt après la rhétorique. Seulement il ne faut pas oublier que les nouveaux programmes ne contiennent plus de mathématiques en philosophie; il est donc nécessaire d'organiser dans cette classe des conférences supplémentaires de mathématiques destinées aux élèves qui auraient l'intention d'entrer en mathématiques élémentaires. C'est ce qui se fera d'ailleurs dès la rentrée dans tel établissement libre de la plus haute valeur, que je pourrais citer au besoin.

L'administration fera, j'en suis sûr, tout le nécessaire. Sinon, je crains bien une désertion en masse de la philosophie; ne faut-il pas, hélas, compter avec la nouvelle loi militaire qui aura pour effet déplorable de forcer bien des jeunes gens à se presser, dans la crainte d'un échec qui aurait les plus désastreuses conséquences pour leur avenir? D'autre part, on ne peut le nier, parmi ceux de nos futurs élèves qui n'auront pas voulu de l'enseignement moderne, beaucoup seront retenus un peu contre leur gré dans les classes de lettres jusqu'à la fin de la rhétorique; quand on leur ouvrira enfin la porte, n'est-il pas à craindre que le courant qui les portera vers la sortie n'entraîne des élèves qui seraient peut-être restés jusqu'au bout, jusqu'au couronnement de l'édifice? Et puis, la voie régulière étant munie de ces seuls poteaux indicateurs : *Lettres-Philosophie* ou *Lettres-Mathématiques*, combien sauront, si on ne le leur dit expressément, qu'il leur est encore permis de se munir d'une triple mention : *Lettres-Philosophie-Mathématiques*.

Nous avons encore un peu de temps devant nous, fort heureusement, puisque la classe de mathématiques préparatoires ne doit disparaître qu'en 1894 ; si d'ici là, on s'apercevait qu'on a fait fausse route, on aviserait ; l'Administration supérieure l'a déclaré. Mais ce que je demande formellement, c'est qu'on ne laisse pas s'accréditer une opinion qui serait, je le crains, fertile en fâcheuses conséquences, à savoir que désormais, tout élève qui veut faire avec succès des études scientifiques doit suivre l'enseignement moderne. Voici pourquoi je suis alarmé. Dans le public, à tort ou à raison, peu importe, le lycée Saint-Louis passe pour être le lycée scientifique par excellence ; c'est l'école préparatoire officielle aux Écoles Polytechnique, Normale sciences, Centrale, Saint-Cyr, Navale ; bref, c'est l'établissement de l'État qui compte le plus de candidats à ces écoles. Eh bien ! dans un décret récent (2 août 1891), séparant du lycée Louis-le-Grand le petit lycée et lui donnant le nom de « lycée Montaigne », je lis un article ainsi rédigé : « A partir de la 3^e, la série des classes sera continuée :

Pour l'enseignement secondaire classique, au lycée Louis-le-Grand ;

Pour l'enseignement secondaire moderne, au lycée Saint-Louis. »

Ce qui pourrait faire croire que le lycée Louis-le-Grand n'a pas de classes supérieures de sciences et que les élèves de sciences appartiennent à l'enseignement moderne. Je le déclare, à mon avis, si l'enseignement classique était menacé de perdre tous les élèves qui veulent faire des sciences, si, en un mot, les études scientifiques ne devaient plus s'appuyer sur un fonds d'études littéraires sérieuses, et ne craignons pas de le dire, sur l'enseignement classique gréco-latin-français, nous risquerions de voir bientôt s'abaisser le niveau de la science française. Il est indispensable que l'Administration supérieure informe les familles que l'enseignement classique continuera à fournir des élèves aux classes supérieures des sciences. Si tous les futurs scientifiques se dirigeaient vers l'enseignement moderne, cela serait assurément une aubaine pour cet enseignement, mais cela préparerait à bref délai un désastre pour la haute culture scientifique dans notre pays. Assurément, je ne demande pas que tous les élèves qui ont pour but les sciences soient mis en demeure de rester fidèles à l'enseignement classique ; si l'enseignement moderne est organisé puissamment, il pourra former sans aucun doute, dans l'avenir, des élèves pour qui la connaissance approfondie de deux langues vivantes sera un puissant instrument de travail, précieux

dans les recherches scientifiques et leur permettant de se tenir au courant des découvertes faites à l'étranger. Je demande seulement qu'un enseignement qui a déjà fait ses preuves continue à nous fournir des élèves qui formeront toujours, j'en ai la conviction, l'élite de nos classes supérieures. Ne lâchons pas la proie pour l'ombre.

B. NIEWENGLOWSKI.

Membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique.

DU RÔLE ET DE L'UTILITÉ

D'UNE

REVUE CENTRALE DE GÉOGRAPHIE EN FRANCE

L'observateur scrupuleux qui voudrait se rendre un compte exact des progrès de la géographie en France éprouverait, au cours de son enquête, des impressions absolument contradictoires. S'il comptait nos sociétés de géographie, supputait le nombre des adhérents, estimait la valeur de tous leurs budgets, établissait la liste des conférences entendues, des excursions organisées, des congrès régionaux, nationaux, internationaux auxquels ces sociétés prennent part, il aurait une haute idée de l'activité géographique des Français. Je suppose, bien entendu, qu'il s'en tiendrait à ces constatations numériques et ferait une enquête « quantitative plutôt que qualitative » ; sinon je ne répondrais plus de l'intensité de son admiration.

Transportez-le dans nos classes. Il saisirait là des indices d'un état troublé, d'une lutte encore violente entre la routine et la raison scientifique. Vous pourriez fort aisément, dans nos meilleurs lycées comme dans les plus modestes, lui faire entendre ces lugubres « cours de Saint-Cyr », par lesquels on est supposé préparer à la France des officiers « forts en géographie » ; là il verrait fleurir encore les lignes de partage des eaux et les ceintures de bassins ; il entendrait ces impitoyables dictées de fleuves, d'affluents, sous-affluents, etc..., etc..., un des modes d'abrutissement les plus parfaits auxquels la jeunesse française a le double mérite de se soumettre et... de survivre intellectuellement. Mais, avec un

peu d'attention, il entendrait déjà sonner le glas de toutes ces vaines choses; il aurait le spectacle réconfortant d'une réaction énergique de professeurs de tout âge, et de toute provenance, animés du même esprit réformateur. Il constaterait l'amélioration progressive des livres mis entre les mains des élèves, du matériel de cartes murales, des procédés de dessin au tableau. Je suppose qu'il se rendrait compte, à moins d'un manque absolu de sincérité, de la bonne volonté du plus grand nombre des professeurs dans les trois ordres d'enseignement, et prédirait la réforme complète avant dix ans des études géographiques en France.

Mais ce qui le surprendrait, à notre grave détriment, c'est la pauvreté de nos livres de science proprement dite et de nos revues de géographie. Et pourtant il ne nous manque aucun des éléments essentiels. Nos géologues commencent à s'affranchir de la tyrannie de l'ancienne nomenclature qu'on avait trop vite considérée comme une classification définitive; ils sortent du formalisme et des théories larges et commodes autant que fausses pour étudier enfin la nature dans sa variété merveilleuse, sur le vif, sans parti pris. L'étude des montagnes, par exemple, a changé de caractère; les travaux du regretté Lory, de Marcel Bertrand, de Kilian sur les Alpes et leurs dépendances du Sud-Est français, donnent aux géographes la base d'un renouvellement complet d'une partie de l'orographie de notre sol national. Faut-il rappeler ce qu'ont écrit MM. Michel Lévy sur le massif central, Gosselet sur l'Ardenne, Barrois sur la Bretagne, de Lapparent sur tant de questions délicates que résume son savant et élégant manuel, MM. Vélain, Munier-Chalmas, de Margerie? La belle carte géologique de MM. Carez et Vasseur atteste l'activité fructueuse de la jeune École française.

Si les recherches météorologiques sont moins avancées, on ne doit ni s'en étonner, ni accuser à la légère les savants qui s'y sont adonnés. Ces recherches sont autrement délicates, minutieuses que celles du géologue; il faut beaucoup d'années pour confirmer le caractère normal de la moindre observation, pour discerner les anomalies des lois constantes. Or peu de savants ont autant contribué que M. Teisserenc de Bort aux progrès de la connaissance des climats; et, sous la direction de M. Angot, le Bureau central météorologique de France a fait d'excellente besogne. Les géographes, trop nombreux, dont la curiosité s'est bornée jusqu'ici à prendre des mains des géologues les éléments scientifiques de leurs études, ne seront bientôt plus excusables de tant regarder sur terre et sous terre sans jamais lever les yeux vers ce ciel qui donne à la

terre l'eau de ses fleuves, et fait croître sa parure de végétation.

Les naturalistes ajoutent aussi leurs précieuses contributions à ce premier fonds de « nature morte » que le géologue fournit à la géographie. Que de progrès accomplis au Muséum d'histoire naturelle, dans les laboratoires de botanique et de zoologie ! La flore et la faune du sol français, celles des eaux françaises, nous livrent chaque jour de nouveaux secrets. Là, comme en géologie pure, la science acquiert une mobilité merveilleuse ; nous n'en voulons pour preuve que les travaux de M. Bonnier, un des meilleurs guides que puissent suivre les géographes.

Faut-il citer tant d'autres auxiliaires de la géographie, par exemple les ingénieurs hydrographes qui ont déterminé le régime de nos cours d'eau, les agronomes qui ont fixé les conditions du meilleur emploi des divers terroirs, etc..., etc... On peut conclure hardiment qu'à l'heure actuelle il n'est pas de pays où les géographes aient à leur disposition plus de matériaux, de meilleurs matériaux, qu'en France.

Mais ce sont des trésors bien dispersés. Les géologues seuls, qui jusqu'ici ont été les inspireurs principaux des géographes, mais qui ne sauraient conserver ce monopole, à moins de tout faire rentrer dans la géologie par des artifices faciles à imaginer, ont à leur disposition un bon nombre de revues, annuaires, bulletins. La dispersion n'est pas moindre en matière de botanique et de zoologie. La météorologie est moins bien servie ; mais, en progressant comme les autres sciences, elle aura un nombre d'interprètes toujours croissant. Jugez de la multiplicité des périodiques qu'un géographe avide de s'instruire dans les sciences peut être appelé à consulter, en pensant combien il existe de sociétés provinciales s'intéressant aux diverses branches d'études que nous venons d'énumérer. Il y a de quoi réduire les plus patients au désespoir !

Si vous voulez saisir sur le vif le contraste qui existe, à cet égard, entre la France et les pays voisins, examinez seulement les notes de la belle géographie universelle d'Élisée Reclus. A chaque instant, mention est faite de la grande revue géographique d'Allemagne, *Mittheilungen de Petermann* ; les mêmes noms de périodiques français reviennent rarement pendant plusieurs pages consécutives ; leur défilé pittoresque vous donne une impression de décousu et vous inspire une commisération admirative pour l'homme qui a su découvrir et enfler tant de perles ! Vous constatez au contraire que l'éminent géographe a dû peiner beaucoup moins dans la préparation des matériaux de ses études de

l'Allemagne, de l'Autriche, de la Russie, de la Suisse. C'est en France que les revues proprement géographiques lui ont été du moindre secours.

Et pourtant, je le répète avec fierté, en quel pays la géographie est-elle l'objet d'un plus grand empressement? Calculez la somme que les membres de nos nombreuses sociétés de géographie versent chaque année, et vous vous direz qu'avec tout cet argent si généreusement donné, qu'avec le zèle intelligent dont il est la preuve, qu'avec l'ardeur de nos professeurs qui jouent presque tous un rôle important dans ces sociétés, c'est miracle que nous ne fassions encore concurrence ni à la célèbre revue de Gotha, ni même à d'autres beaucoup moins remarquables et moins bien dirigées.

Pourtant le miracle est réel, et nombreux sont les géographes français qui le déplorent. Au reste, ce miracle est un fait fort simple dont on peut déterminer les causes et les conséquences : les voici, à mon sens. La géographie des revues géographiques n'est pas, sauf exceptions très honorables, la géographie des savants : c'est la géographie réduite au récit des aventures à sensation des explorateurs, la géographie amusante que ses amateurs les plus fervents qualifient de la pompeuse épithète de « militante », pour l'opposer, avec une ironie dont le cœur nous saigne, à cette science maussade que les professeurs fabriquent dans leurs cabinets. Oh ! si vous voulez savoir par le menu ce que tel ou tel voyageur a fait en Afrique, j'entends par là le récit de ses interminables palabres avec les rois indigènes, de ses marches et contre-marches, de ses naufrages, de ses chasses et de ses pêches, parfois même la liste de ses menus de maigres repas, vous serez satisfait. Mais le reste, en supposant que beaucoup de nos explorateurs rapportent le reste, c'est-à-dire les notions de géologie, les observations barométriques et thermométriques, les études d'hydrographie, de flore, de faune, va trop souvent s'enfouir dans des relations destinées à être promises au public pendant toute la vie de l'auteur... et même au delà.

Est-ce la faute de nos explorateurs? Est-ce la faute des directeurs de revues ou celle des sociétés de géographie? Non, en ce sens que la réforme ne peut venir ni des uns, ni des autres. Tant que les auditeurs français auront dans l'esprit l'idée qu'une conférence de géographie est nécessairement un récit de voyages, avec projections nombreuses et pittoresques à l'appui, le mal durera, à tous les degrés. Les explorateurs rapporteront ce qu'on leur demande; et les sociétés de géographie serviront au public

le mets préféré, les friandises de la science et non la science elle-même.

La réforme doit venir des savants et des professeurs, parce que c'est à la fois une réforme de méthode et une réforme de l'esprit public. Il faut que la science géographique gagne l'unité, la cohésion qui lui font défaut chez nous ; il faut que, sans devenir rébarbative et austère à l'excès, ce qui est d'ailleurs une pure question de forme, elle cesse de mériter la réputation de passe-temps et d'amusement. Le remède est tout trouvé : nous n'avons qu'à imiter nos voisins les Allemands, par exemple, et à fonder une revue dans laquelle soient réunis les éléments si divers dont se compose la géographie. Cette revue aurait pour devoir essentiel de tenir les professeurs et le public au courant de tout ce qui intéresse le progrès de la science géographique, sans jamais rompre l'équilibre au profit de l'un ou l'autre des auxiliaires dont les géographes ne sauraient se passer. Elle prendrait son bien partout où elle le trouve, suivant à la fois les progrès de la découverte du monde et ceux des sciences physiques et naturelles, mais aussi morales et politiques. Elle comprendrait la tâche du géographe au sens le plus large et le plus libéral, n'exclurait rien, mais n'abuserait de rien. Elle fonderait, en un mot, l'esprit classique de la géographie et le maintiendrait.

Certes on ne fonde pas d'un seul coup une œuvre comparable à l'excellente revue de Gotha ; il faut, pour atteindre un pareil résultat, du temps, des traditions, une longue observance de la discipline scientifique, la bonne fortune de ne point rencontrer de jalousies mesquines ou le courage de les braver pour passer outre. Mais les circonstances sont favorables chez nous à la tentative, parce que jamais l'enseignement de la géographie n'a rencontré autant de bonne volonté auprès des pouvoirs publics, auprès des sociétés savantes, dans les Facultés, dans le monde des affaires. En définissant la science géographique et son rôle dans l'éducation nationale, en groupant des savants et des professeurs de divers ordres également désireux de fixer avec rigueur la nouvelle « discipline », comme on eût dit jadis, nous pourrions donner à tant de bonnes volontés qui s'égarent parfois un lien et un guide.

Un pays a les explorateurs que lui prépare son enseignement. Si nous réformons notre enseignement géographique, nous aurons bientôt, avec les plus courageux, les plus généreux, les plus patriotes des voyageurs-géographes, ce qui ne nous a jamais manqué, Dieu merci, nous aurons aussi les mieux armés pour servir

la science; leurs relations perdront peut-être en esprit, en belle humeur, et encore j'en doute, mais elles gagneront en rigueur, en précision, en valeur scientifique. Personne ne s'en plaindra, pas même le public des sociétés de géographie; car malgré son inépuisable complaisance qui n'est pas de l'admiration, il commence à faire la grimace aux anecdotes, et sait le mieux du monde établir la différence entre un Binger, un Crevaux, un de Brazza, un Crampel, etc., etc. (la liste serait longue et honorable pour l'armée) et d'autre part les amateurs dont la parole mériterait un très jeune auditoire, la prose les colonnes d'un journal d'enfants.

Nos sociétés de géographie comptent beaucoup d'hommes de mérite qui, mieux informés des progrès des sciences auxiliaires de la géographie et mieux mis au courant des ouvrages à consulter, travailleraient efficacement à enrichir nos archives d'excellentes descriptions régionales, d'études de détail. Or, ces descriptions, ces études valent ce que vaut l'éducation générale de l'auteur. L'apparition d'une revue centrale de géographie, d'un caractère nettement scientifique, stimulerait tous ces zèles : chacune de nos revues provinciales aurait son rôle particulier au lieu de fournir de simples résumés et des dernières nouvelles, comme il arrive trop souvent encore. Combien de fois ai-je entendu exprimer ce vœu dans les comités de nos plus florissantes sociétés!

Enfin nos professeurs seraient mis en possession de cette désespérante bibliographie des œuvres géographiques qu'il est impossible à un travailleur isolé de constituer pour son compte. Ils pourraient à la fois diriger d'une manière méthodique les lectures des élèves qui ne seraient plus condamnés au pain souvent bien sec, à l'eau parfois saumâtre, d'un cours « définitivement établi » *ne varietur*; et trouver les éléments d'études originales, de thèses, de recherches personnelles, interdites encore aujourd'hui aux plus énergiques et aux meilleurs (1). Cette réforme entraînerait toutes les autres; et nous nous réjouissons vivement de pouvoir l'entreprendre, sans plus tarder.

Marcel DUBOIS.

(1) L'auteur venait d'écrire cet article quand son maître, M. Vidal de La Blache, et MM. Colin, éditeurs, lui firent l'honneur de l'associer à la direction des *Annales de géographie* dont le premier numéro paraîtra prochainement.

DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE DANS LES CLASSES ÉLÉMENTAIRES

Parmi les méthodes en usage pour l'enseignement de l'orthographe, la plus ancienne, la plus répandue et peut-être la plus vicieuse est celle-ci : le maître dicte une page d'un bon auteur ; l'élève doit corriger les fautes à l'étude, à l'aide du dictionnaire ; à la classe suivante, on reprend cette dictée, dont on fait épeler tous les mots, ou simplement ceux dont l'orthographe présente quelque difficulté.

Voyons maintenant les résultats obtenus par ce procédé. Si nous entrons dans une classe de 7^e, où l'âge moyen des élèves est de dix ou onze ans, voici ce que nous sommes obligés de constater : les copies du premier quart sont bonnes, celle du deuxième sont à peine passables ou médiocres ; le reste est franchement mauvais, et il n'est pas rare de trouver dans les dernières copies jusqu'à 30 et 40 fautes dans une petite page. Il est à remarquer que les élèves faibles en orthographe ne sont pas toujours les moins intelligents, ni les moins laborieux. C'est que, dira-t-on, l'orthographe est un don naturel ; il faut bien le croire, puisque nous avons encore quelques bonnes copies. Que faut-il en conclure ? Que la méthode suivie n'a guère profité qu'à ceux qui n'avaient rien à apprendre.

Comment pourrait-il en être autrement ? Nous exigeons que l'enfant cherche dans son dictionnaire les mots qu'il ne sait pas écrire correctement. Est-ce là un travail bien utile, est-ce un temps bien employé ? Quels sont les mots qu'il doit chercher ? S'il est très faible, voulez-vous lui imposer la tâche interminable de les chercher tous ? La vérité est qu'il consulte fort peu son dictionnaire et le plus souvent qu'il ne se donne même pas la peine de l'ouvrir. Il recule devant une besogne trop lourde et sans intérêt. Il se contente de transcrire la dictée telle qu'il l'a écrite une première fois, sans y rien changer. En classe, il assistera à la correction qui consiste à épeler une cinquantaine de mots ; il serait difficile de démontrer qu'un pareil exercice est capable de l'intéresser et de retenir longtemps son attention.

Qu'arrive-t-il ? L'enfant prend l'habitude d'une orthographe toute de fantaisie ; il fera demain et les jours suivants les fautes

qu'il commet aujourd'hui; le mal s'enracine et devient presque incurable. Ce n'est qu'à la longue, et au prix des plus grands efforts, qu'il pourra se débarrasser des fautes sans nombre qui coulent naturellement de sa plume; il ne faudra pas s'étonner si quelques-unes, des plus tenaces, le suivent dans les classes supérieures et jusqu'au baccalauréat.

Depuis quelque temps déjà, certains maîtres suivent une méthode toute différente, et n'ont qu'à se louer des résultats obtenus. Ils ont pensé qu'il vaut mieux prévenir la faute que la laisser commettre sur le cahier et répéter sur la copie. Un mot de la dictée vient-il à se présenter avec quelque difficulté d'orthographe? Ils appellent immédiatement sur ce mot l'attention des élèves; ils interrogent les plus sûrs d'eux-mêmes, toujours heureux de répondre; ils écrivent ensuite au tableau noir ce mot qui, se détachant ainsi avec sa vraie physionomie, apparaît saillant aux yeux de tous. Arrivé chez lui ou dans la salle d'étude, l'enfant, débarrassé de la chasse aux mots à travers le dictionnaire, emploiera plus utilement son temps à relire sa dictée, à s'assurer qu'il a bien observé les règles d'accord, à résoudre les questions de grammaire et de français dont ce texte fournira la matière. Ses maîtres vont-ils jusqu'à proscrire le dictionnaire? Loin de là; ils veulent seulement que l'élève en fasse un meilleur usage, et surtout qu'il s'habitue de bonne heure à y voir autre chose que des mots. Il aura à découvrir le sens de certaines expressions, à les remplacer, au besoin, par des synonymes; à distinguer le sens propre et le sens figuré d'un mot, à le faire entrer, avec ses principales acceptions, dans de petites phrases qu'il aura à composer lui-même. Il est facile de varier ces exercices et de les rendre intéressants. Il est bon toutefois d'apprendre d'abord aux élèves à se servir du dictionnaire, de leur montrer, en classe, ce que l'on peut, ce que l'on doit y voir.

Cette méthode n'est-elle pas plus rationnelle et d'une application facile? Nous avons cru bien faire d'en signaler les avantages, sûrs d'avance qu'il suffira de la connaître pour l'adopter.

Toulouse, E. D.

LE NOUVEAU RÉGIME

DANS LES ÉTABLISSEMENTS DE L'ACADÉMIE DE LYON

Les renseignements très détaillés que nous avons reçus dans ces derniers mois nous permettent de donner un aperçu assez complet des transformations qui se sont produites dans les lycées et collèges de la région du sud-est pendant l'année scolaire 1890-91. On verra que le mouvement de réforme marqué par les *Instructions* de 1890 a déjà, malgré tous les obstacles, commencé à produire des améliorations notables dans les conditions de vie des élèves.

Dans l'Académie de Lyon nos renseignements s'étendent sur 5 lycées et 9 collèges.

Emploi du temps.

Dans tous ces établissements un nouveau règlement de l'emploi du temps a été introduit à la rentrée de 1890. Ce règlement a réduit en général les classes à 1 heure et demie (1) et abrégé la durée des études.

Les demi-heures laissées libres ont été diversement employées. D'ordinaire on a essayé de les remplir (ou plutôt de les remplacer) par des exercices ou conférences supplémentaires. Mais dans une bonne partie des lycées et des collèges on a dû bientôt renoncer à cette solution qui imposait un travail supplémentaire à des professeurs déjà surchargés au delà du temps de service légal; la réduction de la classe a abouti à diminuer le nombre d'heures supplémentaires.

Quelques établissements cependant sont parvenus à organiser les exercices dans une mesure plus ou moins large. Au lycée de Saint-Étienne, où les professeurs avaient presque tous un service supérieur au maximum, les exercices se réduisent à trois : une

(1) La réduction était déjà faite avant 1890 dans deux collèges pour les classes du matin. A Nantua, la réduction n'a été que d'un quart d'heure le matin. Dans la division élémentaire, la classe reste de deux heures, mais elle est coupée par une récréation d'un quart d'heure. Au lycée de Roanne, cette récréation est surveillée par le professeur de la classe. — Dans ce même lycée, la réduction à une heure et demie n'a porté que sur les mercredi, vendredi et samedi. — A Saint-Étienne et à Mâcon, la classe est suivie d'une demi-heure de gymnastique, de façon à garder les externes au lycée le même temps qu'autrefois.

interrogation hebdomadaire en rhétorique par le professeur d'allemand, une interrogation hebdomadaire en 6^e année d'enseignement spécial par le professeur d'histoire, une direction des élèves en étude par le professeur de 4^e. — A Mâcon, le professeur de philosophie seul n'avait pas son maximum d'heures; il fait une interrogation aux élèves de philosophie et de 6^e année. En outre, les élèves faibles en langues vivantes sont répartis en 3 groupes qui ont chacun une conférence supplémentaire d'une heure. Un maître répétiteur fait deux interrogations d'une demi-heure aux élèves de rhétorique faibles en mathématiques. — A Bourg, des exercices d'une heure ont été organisés pour la philosophie, la 2^e et la 3^e; en philosophie ils sont employés à la revision des cours, en 2^e et en 3^e à des exercices de grammaire; dans la 6^e année d'enseignement spécial on a créé 3 séances d'interrogation (mathématiques, physique, langues vivantes). Dans 4 collèges, où les exercices supplémentaires ont été établis, les renseignements nous manquent sur la façon dont ils ont été organisés (1).

Au lycée de Roanne la « direction pratique » a été organisée d'une façon complète sous forme de 12 heures d'exercices par semaine, comme le montre le tableau suivant :

Philosophie, 1 heure. — Rhétorique, 1 heure. — 2^e, 1 heure. — 3^e, 1 heure. — 4^e, 1 heure.

Physique, 2 heures en philosophie; — 1 heure en 5^e année.

Mathématiques, 1 heure en rhétorique et 2^e.

Mathématiques (enseignement spécial), 1 heure en 3^e et 4^e années.

Anglais, 1 heure en 4^e, 5^e, et 6^e.

Anglais (enseignement spécial) 1 heure en 4^e et 5^e années.

En outre, pour aguerrir les candidats au baccalauréat, il a été organisé, depuis le commencement d'avril, un jury formé des professeurs de rhétorique, seconde et troisième, qui tenait chaque semaine une séance où trois élèves de rhétorique étaient interrogés sur les auteurs du baccalauréat.

Récréations, promenades et distractions.

La préoccupation de rendre la vie des internes plus saine et plus gaie s'est manifestée par quelques heureuses innovations; et là même où l'on s'est heurté à des habitudes trop fortement enracinées ou à des difficultés matérielles insurmontables, il semble

(1) A Châlon, les professeurs prennent en exercices supplémentaires tantôt toute la classe, tantôt les élèves faibles seulement. A Villefranche, ceux des classes inférieures (jusqu'à la 5^e) viennent le jeudi en étude examiner le travail des élèves.

que les améliorations sont regardées seulement comme ajournées.

Presque partout on signale une renaissance des jeux. A Lyon, dans le grand lycée, les cours de récréation sont trop étroites pour le nombre des élèves, quelques groupes seulement essaient d'y jouer. Partout ailleurs des jeux sont organisés et ils prospèrent.

Au petit lycée de Lyon ce sont les boules, les quilles, le ballon, le tonneau, les échasses; à Mâcon les quilles, les barres, le ballon. Les mêmes jeux et d'autres encore sont pratiqués dans la plupart des collèges (1). Dans quelques lycées les jeux sont devenus une institution régulière. A Bourg, on a installé dans chaque cour de récréation un jeu de quilles, un jeu de boules, un foot-ball; dans la cour des grands, un jeu de croquet. Les grands ont été conduits chaque jeudi, depuis le mois de juin, au Stand de la Société de tir qui a mis à leur disposition, gratuitement, les armes et les cartouches et leur a offert 8 prix.

A Saint-Étienne, le professeur de gymnastique est chargé d'organiser les jeux; une caisse, constituée au moyen d'une cotisation de 3 francs par élève, a permis d'acquérir un matériel de jeux pour toutes les cours (foot-ball, lawn-tennis, boules, quilles, échasses). Quelques maîtres se sont pris d'intérêt pour ces amusements et jouent avec les élèves. Il s'est créé une société de tir et d'escrime.

A Roanne, on a institué dans chaque cour un comité de jeux formé de 10 membres élus par leurs camarades, les présidents et vice-présidents sont chargés des rapports avec le proviseur. La cotisation est de 5 francs par élève; elle a servi à acheter non seulement le matériel, mais quelques ouvrages relatifs aux exercices physiques. Les jeux sont le foot-ball, les boules, les quilles, le croquet, la grande thèque, le gouret, le tonneau. Pendant la gelée (janvier et février) on avait organisé le patinage (2); 20 internes et à peu près le même nombre d'externes y ont pris part. Pendant l'automne et le printemps, les élèves ont été exercés à la course, surtout à la course de résistance. Dans la séance du 21 mars, 60 élèves ont fait, en 40 minutes, sur une route, une marche de 6 kilomètres, sans aucune fatigue. Au mois de mai s'est organisée une société de tir de 30 élèves; l'autorité militaire a mis à la disposition du proviseur des fusils et des cartouches pour

(1) A Cluny, la balle à la crosse, le lawn-tennis, le cerceau, la balle au tambourin; — à Autun la paume; — à Châlon la balle à la crosse; — à Nantua la balle au camp, le saut-de-mouton; — à Tournus, la thèque, les barettes, le gouret, la balle au chasseur, la balle au camp, les barres.

(2) A Bourg, pendant la gelée, le patinage a remplacé les promenades pour tous les élèves qui l'ont demandé.

les exercices de tir réduit qui se font dans l'intérieur du lycée ; tous les quinze jours la Société va sur le champ de tir militaire où elle est dirigée par des officiers et des sous-officiers.

On sent, dans la plupart de ces innovations, l'influence des conseils donnés par les *Instructions* de 1890. Il n'est pas douteux que cette renaissance des jeux ne soit due surtout à l'initiative des maîtres. A Mâcon, c'est le professeur de gymnastique qui a organisé les jeux. A Charolles, le principal, en arrivant au collège, a constaté que les élèves ne jouaient pas ; il est parvenu à leur faire comprendre l'utilité des exercices physiques et les a décidés à former une caisse pour acheter le matériel nécessaire aux jeux de quilles et de ballon. A Nantua, il a fallu remettre en honneur les jeux qui tombaient en désuétude : du reste on y a réussi.

Une innovation, bien mince en apparence, et qui pourtant peut être signalée comme le symptôme d'un esprit nouveau, c'est l'usage de conduire les élèves au dehors pour jouer. Quelques chefs d'établissements ne l'ont pas adopté parce qu'ils disposaient dans l'intérieur de la maison d'emplacements assez vastes pour tous les jeux (1). Mais ceux qui ont trouvé au dehors des emplacements préférables aux cours de récréation n'ont pas hésité à ouvrir les portes de la maison pour permettre aux internes de profiter des avantages qu'offrait la situation de la ville. A Lyon, les élèves du grand lycée sont menés, les jeudis et les dimanches, au parc de la Tête-d'Or ; à Bourg, ils vont les mêmes jours jouer au foot-ball sur les pelouses du champ de courses ; à Charolles, ils vont, quand le temps le permet, jouer sur une pelouse bordée de futaies, à peu de distance du collège ; à Châlon, ils vont dans les prés des environs de la ville. Ce n'est encore qu'un commencement : mais l'essai n'a produit aucun des inconvénients qu'on avait redoutés.

Dans le régime des promenades même tendance à accroître la liberté laissée aux internes, tendance un peu timide encore, mais pourtant assez nettement marquée pour faire prévoir, dans le courant de quelques années, une importante transformation. On trouvera peut-être qu'il y a encore trop d'établissements restés fidèles à la vieille tradition des promenades de 2 heures à 3 ou 4 kilomètres de la ville sur une grande route. Cependant, presque partout la durée de la promenade s'est un peu allongée : à Lyon, 2 heures et demie en hiver, 3 heures et demie en été ; à Mâcon, 3 heures en été pour les grands ; à Bourg, 2 heures et demie en hiver, 3 à 4 heures en été (2) ;

(1) Mâcon, Roanne, Cluny, Pont-de-Vaux.

(2) A Bourg, les itinéraires sont combinés de façon à partir par une route et

à Saint-Étienne et à Roanne, 3 heures en tout temps (1). Dans quelques collèges la promenade devient presque une excursion ; à Autun, elle dure de 4 heures à 8 heures du soir et la distance moyenne est de 12 kilomètres ; à Tournus, elle dure 3 heures et demie et la première division fait de 15 à 20 kilomètres ; à Charolles, le déjeuner est avancé d'une demi-heure en hiver pour allonger la promenade ; en été la promenade dure de 4 heures à 8 heures. On tend, en général, pour la promenade d'été, à renoncer aux heures trop chaudes de l'après-midi (mais cette tendance n'est pas nouvelle). On voit aussi apparaître dans quelques établissements (2) l'heureuse innovation des promenades du soir en été. Enfin, presque partout, à des intervalles plus ou moins rapprochés, on a donné aux élèves la distraction salutaire d'une véritable excursion. A Saint-Étienne, ces excursions se font le jeudi, sous la direction du proviseur ou du censeur : on part le matin après le déjeuner de 7 heures, on dîne vers midi à *la campagne* et on revient le soir à la tombée de la nuit, après avoir fait de 25 à 30 kilomètres ; les externes sont autorisés à prendre part à ces courses et quelques-uns en profitent.

Dans quelques établissements ces excursions servent à rapprocher les élèves de leurs professeurs. A Roanne, ce sont les professeurs des classes élémentaires qui ont mené, une fois ou deux par mois, leurs élèves se promener pendant toute l'après-midi. A Autun, ce sont les professeurs qui ont dirigé de fréquentes excursions. A Mâcon, le professeur de sciences naturelles (enseignement spécial) a dirigé plusieurs excursions botaniques ou géologiques. (Les deux premiers quartiers ont fait, sous la direction du lieutenant chargé des exercices militaires, deux promenades topographiques avec la carte de l'état-major).

On a fait effort aussi pour procurer aux élèves des distractions artistiques. Quelques chefs d'établissement ont dû y renoncer, faute d'éléments. Mais d'autres, plus heureux, ont vu naître et prospérer des sociétés musicales. A Lyon, les élèves du petit lycée ont donné deux concerts. A Bourg, a été créée une fanfare qui, après quelques mois d'études, est devenue capable de ramener en musique les élèves depuis le champ de courses où ils vont jouer. A Autun, les élèves ont formé une société musicale et ont donné une fête littéraire à l'occasion d'une distribution de jouets aux

revenir par une autre ; le but est d'exercer les élèves à la marche. A Cluny, on a obtenu une allure de 7 kilomètres à l'heure.

(1) A Nantua, 2 heures ; — à Villefranche, 2 heures et 1/2 ; — à Châlon, à Cluny, à Louhans, à Pont-de-Vaux, 3 heures.

(2) A Charolles, à Mâcon, les élèves du petit lycée pendant l'été.

élèves de la classe enfantine. A Cluny, le maître de chant a organisé un petit orphéon. A Charolles, où la fanfare est en formation, le principal annonce l'intention, quand elle sera digne de se faire entendre au dehors, de la produire en public dans des promenades où figureront tous les élèves du collège.

Quant à l'aménagement des dortoirs et des toilettes, au chauffage, à l'éclairage, ce sont choses qui dépendent beaucoup moins de la bonne volonté du personnel que des ressources du budget. Aussi les améliorations sont-elles moins rapides. Et cependant, sans parler des établissements neufs, tels que le lycée de Roanne (1) où les aménagements intérieurs sont plus conformes aux exigences de l'hygiène que dans les bâtiments plus anciens, on peut signaler plusieurs progrès réalisés dans le cours de l'année. A Châlon, on installe un calorifère pour quelques salles. A Nantua, on a chauffé le réfectoire. A Cluny, les lavabos ont été isolés, et pourvus de caisses-réservoirs; des cloisons ont été construites. A Pont-de-Vaux, on a installé l'éclairage au moyen de lampes électriques.

Partout on a donné aux élèves le temps nécessaire pour faire tranquillement leur toilette du matin : une demi-heure.

Il est à peine besoin d'ajouter que partout aujourd'hui les élèves sont libres de parler pendant les repas.

Discipline.

Le conseil de discipline, créé en vertu du nouveau règlement, a partout fonctionné sans aucune difficulté. A Lyon, il s'est réuni en moyenne une fois par trimestre et n'a eu à prononcer que deux exclusions; on a remarqué que les élèves améliorent d'ordinaire leur conduite après le premier avertissement.

A Bourg, le conseil, qui s'est réuni en moyenne tous les deux mois, a eu à prononcer deux avertissements, une exclusion à temps et quatre exclusions définitives; c'est en sa présence qu'ont été notifiés les avertissements infligés aux boursiers à raison de leurs notes trimestrielles.

A Saint-Étienne, le conseil n'a prononcé qu'un avertissement avec consigne d'un mois pour lecture d'un mauvais livre et une exclusion pour refus de faire une punition infligée par le censeur.

A Mâcon, le conseil a tenu une demi-douzaine de séances.

(1) A Roanne, chaque élève a son lavabo numéroté avec une installation particulière pour ses objets de toilette. Les dortoirs et réfectoires, les classes et les études sont chauffés par des calorifères à eau chaude; l'éclairage est organisé suivant les règles de l'hygiène. — A Saint-Étienne, où le bâtiment est tout neuf, l'installation est assez confortable aussi, malgré quelques défauts dans l'aménagement des dortoirs et des lavabos.

A Roanne, le conseil a tenu une séance à la fin de chaque trimestre.

A Autun et à Châlon, où le conseil a siégé une fois par trimestre, les élèves paraissent le redouter plus que les anciennes punitions.

A Cluny, le conseil n'a eu, dans ses séances trimestrielles, qu'à prendre connaissance de l'état moral du collège; aucun élève ne lui a été déféré, la menace d'être cité devant le conseil ayant toujours suffi pour ramener à la raison les élèves indisciplinés.

Dans quelques collèges plus petits, le conseil de discipline n'a pas été réuni parce qu'on n'en a pas eu besoin.

On est unanime à constater les bons effets du nouveau système de discipline. Même dans les grands lycées, ceux où la réforme paraissait avoir le plus de chance d'échouer, il suffit d'un coup d'œil sur la statistique des punitions pendant les deux années 1889-90 et 1890-91 pour apercevoir un progrès indiscutable.

A Lyon, la moyenne des punitions par mois a été, pour 1889-90, de 403, pour 1890-91 de 393.

A Saint-Étienne, où, par la suppression des petites punitions (pensums, arrêts, retenue quotidienne) les grandes punitions (consignes et retenues du jeudi) avaient d'abord un peu augmenté, le chiffre est redescendu au dessous de ce qu'il était avant la réforme, à une moyenne de 25 retenues par jeudi et de 10 consignes ou demi-consignes par dimanche.

A Bourg, les petites retenues (qui pour six mois de 1889-90 avaient été au nombre de 1 215) ont été supprimées et néanmoins les retenues du jeudi et du dimanche et les consignes, au lieu d'augmenter, ont diminué dans une forte proportion. Les retenues du jeudi ou du dimanche, pour les 8 premiers mois de l'année scolaire, ont baissé de 875 en 1889-90 à 634 en 1890-91; les privations de sortie pour la même période ont baissé de 310 à 251 (1). Les punitions ne sont plus prononcées que dans les formes prescrites par le nouveau règlement: les maîtres répétiteurs donnent chaque jour des notes dont la moyenne sert de base aux punitions et aux récompenses; quand ils veulent faire infliger une punition spéciale, ils adressent un rapport au proviseur; les professeurs inscrivent à la fin de la classe les punitions prononcées par eux sur un cahier spécial que le proviseur vise chaque semaine. Le proviseur seul prononce les privations de sortie d'après la moyenne des notes bi-mensuelles. Elles sont fractionnées en 3 consignes: de 9 heures à midi, — de midi à 4 heures, — de 4 heures au soir.

(1) Encore faudrait-il tenir compte qu'en janvier 1890, au moment de l'influenza, aucune privation de sortie n'avait été infligée.

A Mâcon, le proviseur constate qu'après avoir déconcerté les maîtres répétiteurs et quelques professeurs et avoir occasionné quelque relâchement dans la discipline, le nouveau régime a fini par se faire si bien accepter que tous, maîtres et élèves, en sont venus à considérer les sanctions restées en vigueur comme suffisantes. Le nombre des retenues a diminué; il était, pendant les 8 premiers mois de l'année scolaire 1889-90, de 1 139 pour les internes, 818 pour les externes; il a été, pendant la même période de 1890-91 de 203 pour les internes, 151 pour les externes, c'est-à-dire de 354 au lieu de 1957. — Le nombre des privations de sortie a augmenté, mais dans des proportions bien moindres; 438 au lieu de 354. (Encore conviendrait-il de retrancher de ce chiffre de 438 les 171 privations de sortie infligées à des externes qui ne sont en réalité que des retenues d'une heure et demie le dimanche matin).

A Roanne, la comparaison ne peut être faite, car dans ce lycée, ouvert en 1889, l'ancien régime n'a jamais existé; on n'y a jamais connu ni pensum, ni piquet, ni retenue de promenade. Mais l'administration déclare le système nouveau parfaitement suffisant et en tire cette conclusion que « l'ancien appareil disciplinaire, si riche en punitions, était au moins inutile... L'autorité s'exerçant avec douceur, l'esprit des élèves s'est adouci; les sentiments de rancune ou de résistance ont disparu en même temps que la répression impitoyable et les exigences exagérées. »

Même expérience dans les collèges. A Autun, le nombre des punitions a diminué de 60 p. 100 et « l'autorité des maîtres n'a point été affaiblie par la suppression des retenues simples. » On a maintenu la retenue du jeudi et du dimanche (dite retenue de promenade), mais en la transportant le matin de 9 à 11, de façon à ne pas priver l'élève de prendre l'air. — A Charolles, depuis le nouveau régime, il y a à peine une retenue ou deux par semaine; pour rappeler à l'ordre les élèves dissipés, il suffit d'ordinaire d'une réprimande. A Châlon, où rien ne subsiste plus de l'ancien régime, le chiffre des punitions données pendant le premier trimestre est tombé de 306 en 1889-90 à 187 en 1890-91. — A Nantua, au lieu de 5 ou 6 élèves punis par jour, il n'y en a plus que 2 par semaine; on a conservé la retenue simple dont on se sert pour faire réparer les leçons ou les devoirs. — A Cluny, la privation de sortie est devenue rare; la retenue dite de promenade, mais transportée le matin, a diminué dans de telles proportions qu'au lieu de 3 séances par mois on n'a plus besoin que d'une; on se loue beaucoup de l'usage des carnets à punitions et on considère comme de très bons moyens de discipline l'élévation et l'abaissement des

notes. — A Pont-de-Vaux, la moyenne mensuelle des punitions est tombée de 38 en 1889-90 à 17 en 1890-91 ; le chiffre des retenues, qui avait été en 1889-90 de 386 pour 10 mois, n'est plus, pour les 8 premiers mois de cette année, que de 137. — A Villefranche, les retenues ont diminué de plus de 75 p. 100 ; le chiffre des privations de sortie a augmenté, mais beaucoup plus faiblement. Le succès du nouveau régime de discipline est complet.

De l'ancien édifice de punitions, regardé si longtemps comme nécessaire à l'ordre, il ne reste plus que de faibles vestiges dans quelques collèges (1), et le nom de *retenue de promenade* appliqué à une punition qui ne prive plus l'élève de se promener.

Le nouveau système de récompenses recommandé par les *Instructions* de 1890 s'introduit aussi peu à peu. A Bourg, les récompenses sont données d'après la moyenne des notes. A Mâcon, où l'on a conservé l'ancien usage des satisfecits (dont un certain nombre donne droit à une sortie de faveur), ces satisfecits sont accordés désormais aux élèves dont les notes ont atteint une certaine moyenne de quinzaine, de même que les privations de sortie frappent ceux pour lesquels la moyenne des notes est restée au-dessous du niveau exigé. Le tableau d'honneur mensuel, qu'on a aussi conservé, est dressé par l'assemblée des professeurs et maîtres répétiteurs ; il donne droit à une sortie de faveur ; un certain nombre d'inscriptions est récompensé par un prix.

A Roanne, les récompenses, suivant l'esprit du nouveau règlement, sont calculées de façon à encourager la masse des élèves. L'assemblée des professeurs, en dressant à la fin de chaque trimestre le tableau d'honneur, s'applique à ne pas tenir compte seulement des résultats obtenus et à récompenser l'honnêteté, la droiture, le courage, l'énergie, la bonté de cœur et l'élévation des sentiments. Quelques élèves que leurs compositions plaçaient dans le dernier tiers de la classe ont été ainsi inscrits au tableau d'honneur. Le même principe est appliqué aux prix d'excellence : l'assemblée des professeurs ne le décerne qu'à ceux chez qui les qualités intellectuelles sont unies aux qualités morales.

Le système de correspondance avec les familles est resté, dans la plupart des collèges, formé de deux institutions anciennes : le bulletin trimestriel pour les internes, le carnet hebdomadaire (2) pour les externes. Mais le trimestre ayant paru trop long pour les petits, quelques établissements (Villefranche, Cluny) ont adopté

(1) A Villefranche, la retenue du soir pour les externes en retard, à Nantua, la retenue simple pour réparer les leçons ou devoirs.

(2) A Nantua, carnet de quinzaine.

pour eux la période du demi-trimestre ou de deux mois (Autun). A Charolles, le principal rédige chaque samedi une note qu'il envoie aux parents des internes.

Dans les lycées le régime est celui des bulletins trimestriels pour la division supérieure, bi-trimestriels pour les autres divisions. A Mâcon, le petit lycée a en outre un carnet de correspondance journalière. Les lycées de Bourg et de Roanne ont conservé l'usage du bulletin hebdomadaire pour les externes, mais seulement dans les classes inférieures.

Les bulletins sont rédigés en réunion de professeurs, le tableau d'honneur en réunion de professeurs et de maîtres répétiteurs. A Roanne, les professeurs et les maîtres sont groupés en quatre réunions : 1^o division supérieure ; 2^o grammaire ; 3^o enseignement spécial ; 4^o élémentaire et primaire.

Quelques établissements ont adopté l'usage de donner lecture aux élèves du tableau d'honneur. A Saint-Étienne, le proviseur fait la lecture dans chaque classe en y joignant les observations faites par les professeurs. A Roanne, ce sont les élèves qui sont convoqués, classe par classe, devant une assemblée générale de tous les professeurs et maîtres pour entendre proclamer les inscriptions au tableau d'honneur ; le proviseur, avant la lecture, adresse quelques paroles à *chaque élève*. A Cluny, le petit nombre des élèves permettant au directeur de les voir personnellement chaque jour, il a paru inutile de les réunir pour leur lire leurs notes.

Quelques chefs d'établissement ont fait effort pour établir entre eux et les familles des relations plus fréquentes et plus directes. A Roanne, le proviseur écrit une lettre particulière aux parents chaque fois que la situation d'un élève lui semble réclamer leur intervention et chaque fois aussi qu'un élève a fait pour se relever des efforts qui méritent d'être encouragés ; il estime que les lettres de satisfaction sont les plus efficaces pour assurer l'amélioration des enfants. A Saint-Étienne, le proviseur tient à la disposition des parents les observations de tous les professeurs, de façon qu'ils puissent venir demander des explications sur les notes de leurs enfants et des conseils pour leur direction ; il cherche à ouvrir aux familles les portes du lycée ; les fêtes (fête de charité, première communion) lui en ont donné l'occasion. A Cluny, le directeur se tient en rapport avec les familles par lettres et par visites.

Instruments de travail.

Depuis que les *Instructions* de 1890 ont recommandé des textes autographiés à la place des textes dictés et indiqué le parti qu'on

pouvait tirer des traductions, on a, dans quelques établissements de l'Académie de Lyon, introduit ces deux instruments de travail.

L'usage des textes autographiés est resté jusqu'ici restreint à quelques lycées. A Bourg, on emploie la polycopie à la gélatine, qui est le procédé le plus simple d'autographie, pour tous les textes latins et grecs dans les divisions supérieure et de grammaire et pour les exercices de métrique et de grammaire; c'est autant de temps gagné pour la classe; cependant des textes latins ou grecs sont dictés de temps à autre à titre d'exercice. En outre, les élèves sont tenus de transcrire sur leurs cahiers de textes les devoirs qui leur sont remis autographiés. A Saint-Étienne, les textes autographiés ne sont guère encore employés que pour les compositions en version (latine ou grecque). Au collège de Charolles, où le petit nombre des élèves dans les classes supérieures empêche d'employer l'autographie, le professeur remédie à un des inconvénients des textes dictés en corrigeant séance tenante les fautes de texte.

Quant à l'emploi des traductions, les usages varient beaucoup, avec les différences d'appréciation des professeurs sur la valeur de ce procédé. Dans quelques établissements on semble les voir avec défaveur, on cherche à les écarter le plus possible sinon à les interdire. A Lyon, l'usage en demeure très limité. A Mâcon, on ne les a adoptées dans aucune classe. A Bourg, elles ne sont autorisées qu'en seconde ou en rhétorique quand les professeurs les demandent et à l'exclusion des traductions interlinéaires ou juxta-linéaires. A Saint-Étienne, elles sont *tolérées* par les professeurs des classes supérieures, pour la préparation des auteurs qu'il serait impossible de traduire en entier. De même à Autun et à Châlon. A Villefranche, elles sont autorisées en 4^e et en 3^e pour les auteurs grecs. Les traductions semblent mieux vues à Roanne; on les *autorise* dans toute la division supérieure, pour la préparation des auteurs; parfois même on s'en sert en classe pour compléter l'explication des textes.

Bibliothèques.

Les bibliothèques d'élèves, ces instruments de travail les plus nécessaires de tous, n'ont pu encore, pour des raisons pécuniaires, être organisées dans tous les collèges. Il en est où les élèves sont réduits à emprunter des livres à la bibliothèque des professeurs. La plupart, cependant, possèdent au moins une petite bibliothèque commune tenue, soit par le chef de l'établissement, soit par un maître répétiteur, soit par un élève (à Charolles). Quelques-uns ont des bibliothèques de quartier (Autun, Cluny) ou même des biblio-

thèques de classes (à Châlon une dans la classe de seconde). Ces petites collections sont encore assez pauvres : dans quelques collèges elles ne sont guère composées que de livres envoyés par le ministère ; mais on sent la nécessité de les accroître. A Cluny, on reçoit déjà quelques journaux ou revues à l'usage des enfants.

Dans les lycées les bibliothèques de quartiers sont une institution régulière ; mais le mode d'administration varie. A Lyon, les bibliothèques de classes et d'études sont composées sur les indications des professeurs sous le contrôle du proviseur ; elles sont administrées par les professeurs et les maîtres d'études qui en sont responsables. A Mâcon le régime est analogue, mais avec contrôle du censeur qui tient le catalogue général (chaque étude a son catalogue et son livre de prêt), il n'y a de bibliothèque de classe que pour la classe d'histoire. A Bourg, outre les bibliothèques de quartiers entretenues par une cotisation annuelle de 2 fr. 50, on a constitué des bibliothèques de philosophie, histoire, rhétorique, seconde, troisième ; les deux premières (philosophie et histoire) ne contiennent que des livres pris à la bibliothèque générale ou aux bibliothèques de quartiers, les trois autres sont formées en partie d'ouvrages achetés par les élèves à leurs frais. A Saint-Étienne, les bibliothèques de quartier sont entretenues par une cotisation annuelle obligatoire de 3 francs, tandis que les bibliothèques de classe sont formées au moyen de souscriptions volontaires des élèves, de dons des professeurs ou des familles, et de reliquats de distribution de prix. Les achats sont faits par l'administration sur des listes dressées par les professeurs.

A Roanne, les bibliothèques de quartiers installées au moment de la création du lycée sont entretenues par une cotisation des élèves nouveaux ; il a été créé trois bibliothèques de classe (une en rhétorique, deux dans l'enseignement spécial), ce sont des collections d'auteurs classiques. Le petit nombre des élèves de la division supérieure dans ce lycée tout récent n'a pas encore rendu possible de créer des bibliothèques administrées par les élèves ; mais cette innovation finira sans doute par se produire.

Comme on le voit par cette courte revue des établissements d'une seule région, l'uniformité de vie universitaire produite par les règlements commence à faire place à la diversité qui naît des initiatives individuelles, cette diversité nécessaire au progrès et à la vie.

Ch. SEIGNOBOS.

CHRONIQUE

DÉPARTEMENTS

Notes sur le lycée de Vendôme. — Les élèves. — Les élèves sont aujourd'hui peu nombreux; ils étaient seulement 131, dont 73 internes au mois de juillet 1891. Parmi eux se trouvaient beaucoup de boursiers de l'État, du département et de la ville elle-même.

L'Association des anciens élèves du lycée a eu l'heureuse et touchante idée de fonder cette année même une bourse qui sera donnée au fils d'un ancien élève et lui permettra de faire ses études où son père avait déjà étudié avant lui.

Si les élèves y sont en si petit nombre, la faute en est aux Vendômois eux-mêmes, qui, s'ils tiennent à leur lycée, ne font rien pour le soutenir et le conserver. La plupart des familles aisées de la ville envoient leurs enfants dans des institutions libres.

La discipline. — Un conseil de discipline a été, conformément aux instructions ministérielles, nommé dès le début de l'année scolaire, mais il n'a pour ainsi dire pas fonctionné. Quelques élèves seulement ont été félicités par lui.

Il n'y a eu aucune tentative qui ait permis de se rendre compte de l'effet produit sur les élèves par la lecture des notes dans les conditions indiquées par les instructions ministérielles, c'est-à-dire dans la salle des actes, en présence des professeurs de chaque classe.

Emploi du temps. — Les heures des classes ne sont pas absolument uniformes. Les unes durent 1 heure et demie seulement, les autres 2 heures. Il y en a qui commencent à 8 heures, d'autres à 8 heures et demie du matin; le soir, tous les élèves externes sortent à 4 heures, tandis que les internes ont une récréation qui dure jusqu'à 5 heures.

Deux fois par semaine, pendant une récréation, les élèves font de la gymnastique.

Une veillée a été établie pour les élèves des classes supérieures, sur leur demande, au mois d'avril; elle durait un peu plus d'une heure, commençant entre 8 heures un quart et 8 heures et demie pour finir à 9 heures et demie.

Les jeux. — Les jeux existent depuis deux ans. Les élèves ont débuté par payer une cotisation de 4 francs chacun pour l'achat de raquettes, de ballons, etc. Grâce à une somme de 300 francs que le recteur de l'Académie de Paris a donnée cette année pour acheter de nouveaux jeux, la cotisation a pu être réduite à 0 fr. 50 par élève; c'est une sorte de fonds de réserve destiné à payer les dégradations qui pourraient résulter de l'ardeur des jeux.

Les jeux en faveur ont été la crosse, le croquet, le foot-ball, le lawn-tennis, enfin la thèque, à laquelle on s'est adonné de préférence pendant quelque temps. Les élèves se livrent à ces différents exercices, soit dans les cours du lycée, soit à la promenade publique du Pré-aux-Chats sur les bords du Loir. Mais ils semblent le faire avec moins d'ardeur qu'il y a quelques mois, et paraissent (la faute en est-elle à la chaleur?) se lasser de ces exercices.

Ils n'ont d'ailleurs parmi eux personne à qui ils en réfèrent à ce

propos ; l'année dernière, il n'y avait pas de président des jeux. On en a nommé un en 1891, des plus grands et des plus anciens élèves du lycée ; mais il n'en est résulté aucune organisation ni direction dans les jeux.

Il faut encore mentionner certains exercices physiques auxquels les élèves se livrent suivant les saisons. Ils ont patiné avec ardeur, cet hiver, sur le grand étang de Meslay, situé à quelques kilomètres de la ville, et ont été ravis de voir quelques-uns de leurs maîtres faire comme eux. Les plus grands ont fait le dimanche matin, du mois de décembre au mois d'avril, avec l'autorisation du ministre de la guerre et grâce à la complaisance du colonel du 7^e régiment de chasseurs, de l'équitation dans le manège du quartier Rochambeau. Deux professeurs s'étaient joints à eux, et n'ont eu qu'à se louer de l'avoir fait ; leur influence sur certains de leurs élèves, au point de vue même des classes, semble en avoir été augmentée. Un des plus grands plaisirs de nos lycéens est, en été, de se baigner, trois fois par semaine, et même plus souvent, dans le bras du Loir qui traverse le parc du lycée. Enfin presque tous les élèves des classes supérieures vont au stand et participent aux concours de tir organisés à Vendôme.

Les promenades et les marches ont lieu le jeudi et le dimanche. Il n'y en a pas eu en 1890-1891 d'aussi considérables que l'année précédente. On avait projeté d'aller rendre une seconde visite aux élèves du collège de Blois ; mais ce projet n'a pas pu être mis à exécution.

Il a aussi été question un moment de faire donner aux élèves des leçons de bicyclette, et d'organiser ensuite, sous la direction d'un des meilleurs cyclistes de France habitant Vendôme, de grandes excursions. Ce projet a dû être abandonné pour le moment.

Les bibliothèques de classe. — Dans l'enseignement classique, de petites bibliothèques existent dans chaque classe pour l'enseignement littéraire et comptent déjà quelques volumes utiles.

Il n'en est pas de même pour l'histoire et pour la géographie. Bien qu'il soit, là peut-être plus encore qu'ailleurs, important pour les élèves d'avoir des livres de lecture à leur disposition, une bibliothèque absolument vide, encombrée de toiles d'araignées, est tout ce qui existe jusqu'ici, et les efforts du professeur pour obtenir de ses élèves une contribution volontaire permettant d'acheter quelques ouvrages vraiment indispensables ont totalement échoué.

Il a donc dû se borner à faire mettre quelques livres nouveaux dans les bibliothèques des études : *la Terre* et le volume sur les *États et nations de l'Europe autour de la France* de M. Vidal-Lablache, par exemple ; il a pu aussi faire acheter deux exemplaires des *Atlas* que la maison Hachette a composés pour les classes de 3^e, de 2^e et de rhétorique avec des cartes de l'*Atlas de géographie moderne*.

Le matériel historique et géographique. — Au reste, le matériel historique et géographique est d'une insuffisance absolue. Il n'existe pas au lycée une seule photographie dont le professeur puisse se servir pour illustrer son cours ; il en est réduit aux photographies qu'il peut avoir lui-même, aux gravures qu'il a recueillies, aux livres illustrés qu'il possède ; aussi y a-t-il dans son cours, au point de vue de l'enseignement figuré, d'énormes lacunes que l'existence d'une collection photographique au lycée lui eût permis de combler au moins en partie.

En ce qui concerne la géographie, il a du moins la ressource que

lui donnent les gravures insérées dans la *Nouvelle Géographie universelle* d'Élisée Reclus et dans le *Tour du Monde* (encore cette collection n'est-elle point complète, et les volumes postérieurs à 1886 ne se trouvent-ils pas à la bibliothèque des professeurs du lycée). Mais c'est surtout au point de vue cartographique que le matériel est d'une insuffisance absolue. Croirait-on qu'il ne se trouve pas un seul globe convenable dans tout le lycée? Quant aux cartes murales, à part deux ou trois, elles n'existent véritablement pas.

Il serait cependant injuste de ne pas signaler l'existence des cartes de géographie ancienne de Kiepert et de la *Carte oro-hydrographique de France* d'Erhard. Mais ces cartes ne se trouvent pas dans la classe d'histoire du lycée. Le professeur possède du moins sous sa main une *Carte du nivellement général de la France* figuré par des courbes de niveau et datant de 1872, la *Carte oro-hydrographique d'Allemagne* du Dr Möhl, revue par Keil, et la *Carte des Alpes centrales et orientales* de Mayr. Ajoutez-y une France en relief de Levasseur et Kleinmans, et vous aurez la liste des cartes mises à sa disposition pour faire tous ces cours d'histoire et de géographie, depuis la 3^e jusqu'à la philosophie.

Un pareil état ne peut pas durer plus longtemps; une transformation complète du matériel historique et géographique est urgent et s'impose à l'attention de tous ceux qui ont souci de la solidité et de l'avenir des études au lycée de Vendôme.

Remarque sur les quêtes. — D'après un usage en vigueur dans la plupart de nos lycées et collèges, une quête pour les pauvres a lieu dans les premiers jours de janvier de chaque année, au moment où, après les étrennes du jour de l'an, la petite bourse de nos lycéens est un peu mieux fournie que d'ordinaire. Le plus souvent, le produit de cette quête, qui varie selon l'importance des établissements (100 francs environ dans les petits collèges, de 300 à 600 francs dans les lycées moyens, 1 500 à 1 800 francs dans les grands lycées) est porté par le proviseur, accompagné d'une députation d'élèves, au maire de la ville pour être versé au bureau de bienfaisance. Il faut louer assurément cette pratique, mais assurément aussi on peut, on doit chercher à mieux faire. En procédant ainsi, nos élèves ne font la charité qu'une fois l'an, et au moment où elle leur coûte le moins; en outre, ils ne voient pas de près la misère, ils ne sentent pas s'éveiller en eux, à cet aspect, le sentiment de la pitié. « L'éducation de la charité », comme dit M. Ma neuvrier, ne se fait pas ainsi.

Comme il vaudrait mieux imiter le bel exemple de l'École normale, où, depuis plus de cinquante ans, fonctionne un modeste bureau de bienfaisance, administré par les élèves eux-mêmes, alimenté par leurs cotisations, les dons de leurs maîtres, le produit d'une loterie, d'un concert ou d'un bal annuel! Je crois savoir que cela se fait dans quelques lycées; mais, à ma connaissance, c'est l'exception. Il faudrait qu'il en fût ainsi dans tous.

Au lycée de jeunes filles de Toulouse, cette touchante institution existe depuis trois ou quatre ans; aux modestes cotisations mensuelles des élèves s'ajoute le produit, relativement considérable, soit d'un concert, comme en 1890, soit d'une tombola dont les billets se placent très aisément parmi les parents ou leurs amis. Cette année, la tombola a produit près de 1 600 francs, et la caisse de charité de la maison possède

actuellement 2 200 francs. On peut ainsi faire beaucoup de bien dans le quartier, secours pour loyers, bons de pain, de bois ou de charbon, vêtements pour enfants. Ces vêtements sont confectionnés au lycée même, par les élèves, aux leçons de couture. Elles sont conviées par la directrice à la distribution de ces secours. Tantôt, quand cela peut se faire sans inconvénient, on mène les élèves, par groupes de deux ou trois, dans les familles dont on connaît les besoins; le plus souvent, c'est au lycée même, dont les enfants du quartier connaissent bien le chemin, qu'ont lieu les distributions par les soins des jeunes filles.

Ajoutons qu'il s'est formé, entre les anciennes élèves (le lycée date de 1884) une petite association charitable ayant pour objet de s'occuper plus particulièrement encore de ces petites filles pauvres qu'habille le lycée. Ces enfants, actuellement au nombre de trente, se rendent tous les jeudis dans l'établissement, et y apprennent à coudre sous la direction des anciennes élèves.

LA RENTRÉE SCOLAIRE

Nous apprenons que, dans plusieurs lycées et collèges, on a fait d'heureuses tentatives pour solenniser et pour égayer un peu le jour, autrefois tant soit peu maussade, de la rentrée.

Nous croyons que l'honneur de cette innovation peut être attribué à un récent article, publié par M. Ernest Lavisse, dans le *Journal des Débats*. Nous ne résistons pas au plaisir d'en donner quelques extraits :

« Le soir du 1^{er} octobre prochain, lycéens et collégiens vont rentrer un à un. Ils ne trouveront à la porte que le portier et un maître chargé de la surveillance de la rentrée. Ils iront au dortoir tout droit et, comme le silence est de règle, le premier acte de la vie scolaire sera de s'endormir. Le lendemain, le tambour ou la cloche sonnera le réveil. En silence, par petites troupes, les enfants se rendront aux études. La récréation de huit heures déliera les langues; les camarades de l'an passé se retrouveront, pendant que les nouveaux iront errants comme des âmes en peine. Ensuite viendra la messe du Saint-Esprit, puis la première classe, où le professeur dictera l'ordre des classes, la liste des livres en usage dans l'année, et le premier devoir.

« Le jour et le lendemain de la rentrée, on verra des parents, des mamans surtout, circuler dans les couloirs qui mènent chez le professeur, chez le censeur, chez l'économe, encombrer les bureaux des fonctionnaires de leurs visites pressées, s'asseoir un instant au parloir pour embrasser l'enfant une dernière fois, et disparaître.

« Sans autre cérémonie, sans préambule, sans avertissement, la machine reprendra son mouvement régulier. Il me semble qu'il manque ici quelque chose. Un jour de rentrée est certainement désagréable. Séparer des enfants de leurs familles, les enfermer pour leur apprendre des matières difficiles — et Dieu sait en quelle quantité — ce n'est pas si naturel après tout qu'il ne faille aider les écoliers à le supporter. Je suis, pour ma part, rentré treize fois (treize fois!); la dernière m'a paru aussi pénible que la première, et j'ai gardé au jour de la rentrée une rancune très forte, extraordinairement présente à mon esprit. Il faudrait égayer un peu ce jour-là. »

Après avoir cherché tout ce qui pourrait rendre non seulement moins pénible, mais même agréable, la rentrée des classes, M. Lavisse

exprime le vœu que le lycée ou le collège accueille avec de bonnes paroles d'exhortations et de conseil, le retour des écoliers grands et petits.

« L'Université a beaucoup d'ennemis et, qui pis est, de maladroits amis. Il est certain qu'à l'heure qu'il est elle a besoin de se défendre. La seule façon qui soit digne d'elle, c'est de faire effort vers le mieux, et de rendre cet effort visible non point par des prospectus et par des réclames, mais par les sérieuses manifestations qui lui sont permises.

« Il n'est pas vrai du tout qu'elle néglige, comme on l'en accuse, l'éducation morale; mais il est vrai que cette éducation, éparse et diffuse dans toute la vie scolaire, n'est point assez apparente. Il est vrai aussi que, dans l'Université, nous allons un peu trop un à un, faisant chacun de notre mieux, mais sans vue sur les voisins, sur l'ensemble, sans avoir le sentiment d'une responsabilité collective que donne la commune charge d'âmes. Nos élèves non plus ne se sentent pas assez encadrés, parties d'un tout, fractions d'une unité. Nous commençons à nous corriger de ces défauts, et la réforme disciplinaire inaugurée l'an dernier a donné déjà d'heureux résultats. L'objet principal en est précisément de créer ou de fortifier dans nos collèges l'esprit de la maison. Il est donc légitime que nous manifestions en public cet esprit.

« Enfin, pour tout dire, nous souffrons, et d'une habitude française, qui est de laisser les gens « se débrouiller seuls »; ces gens fussent-ils des marmots de huit ans, et d'un préjugé français, le préjugé contre l'enseignement moral. Quiconque parle morale est accusé de prêcher et nul n'a le droit de prêcher chez nous, s'il n'est prédicateur de son métier. Nous prétendons que la morale soit sous-entendue. Dès qu'elle se produit, elle est rençaine, et quelqu'un se trouve là toujours pour l'accompagner du geste connu du tourneur d'orgue de Barbarie. Aussi la France est-elle peut-être le pays du monde où les gens entendent le moins parler de leurs devoirs.

« Il y a pourtant quelque danger à sous-entendre ainsi l'essentiel. Aussi faudrait-il trouver une juste mesure, et la bonne façon de parler morale. Êtes-vous pénétrés jusque dans vos moelles de l'esprit de votre temps? En connaissez-vous les vices, les vertus, les grandeurs, les misères et jusqu'aux vagues aspirations confuses? Savez-vous que les grands devoirs, universellement reconnus pour tels, sont éternels, mais aussi modifiés sans cesse par les transformations de la vie générale; que le devoir filial, par exemple, ne peut plus être établi ni sur le seul respect de l'autorité, ni même sur la reconnaissance, et qu'il faut trouver pour des conditions nouvelles de nouvelles formules? Sentez-vous que vous perdez votre temps en bruit inutile, quand vous parlez à des enfants d'aujourd'hui comme à des contemporains d'Épaminondas ou de Brutus, ou même comme à des contemporains de Louis-Philippe et de M. Guizot? Alors vous savez parler morale, parlez donc. Vous verrez des visages, un peu étonnés d'abord, devenir de plus en plus attentifs, et, tantôt souriants, tantôt sérieux, puis émus, vous révéler l'accord avec vos âmes des âmes qui vous écoutent. »

Le Gérant : ARMAND COLIN.

BULLETIN UNIVERSITAIRE

DE

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

PREMIERS ÉLÉMENTS D'UNE BIBLIOGRAPHIE POUR L'HISTOIRE DE L'ART DANS LES LYCÉES

Dans un précédent article (1) j'ai essayé de montrer comment l'histoire de l'art peut être enseignée dans nos lycées et collèges. Elle doit se rattacher étroitement à l'étude de la civilisation, mais elle soulève aussi certaines questions qui lui sont particulières, et sur lesquelles il est nécessaire d'avoir des informations spéciales.

C'est sur ce point que je m'étais engagé à donner quelques indications bibliographiques, et je ne veux pas manquer à cette demi-promesse, quoique je ne me dissimule pas la difficulté de la tâche. La liste qu'on va lire paraîtra à la fois trop longue et trop courte. Les lecteurs compétents en verront tout de suite les lacunes; d'autres reculeront au premier abord devant un catalogue qui semble exiger des loisirs trop rarement départis aux professeurs d'histoire. Je répondrais aux premiers, si je pouvais les entendre, que j'essaie ici de faire uniquement œuvre pratique; je ne mentionne ni tous les livres de valeur, ni tous les livres intéressants. Je me borne à ceux que l'exercice même de l'enseignement m'a fait considérer comme les plus immédiatement *utilisables* pour des professeurs qui ont à munir leurs élèves de connaissances générales et élémentaires. Je ne nie pas qu'on puisse constater des oublis involontaires; on les excusera sans doute en pensant à l'extrême *variété* des matières auxquelles j'étais obligé de toucher. D'ailleurs j'aurai occasion de compléter cette liste, et je donnerai dans un prochain article les indications destinées à ceux qui veulent travailler pour eux-mêmes, ou approfondir certaines parties de l'histoire de l'art.

Quant aux maîtres qui seraient tentés de s'effrayer du travail

(1) Voy. le Bulletin du 15 juillet 1891.

que je leur impose, ou aux lecteurs de cet article qui s'en effraieraient pour eux, ils devront comprendre que tous les ouvrages ici indiqués ne sont pas à lire, que beaucoup sont seulement à consulter ou même à regarder. D'une manière générale, je ne suis pas partisan des lectures hâtives et superficielles, tant s'en faut, et pourtant je partage l'avis que j'ai entendu exprimer sous cette forme vive : « Quiconque ne sait pas en deux ou trois heures avoir trouvé ce qu'il y a de bon et d'utile dans un livre, est dans l'enseignement un homme perdu. » Oui, il faut qu'un certain instinct, l'habitude de manier sa propre pensée, la connaissance de l'art de la composition, fassent aller vite et presque du premier coup aux pages importantes, au chapitre décisif. Le livre, posé parce que l'heure presse, sera repris plus tard et lu après avoir été parcouru. Il est bien certain, en tout cas, que pour leurs débuts dans l'histoire de l'art, beaucoup de nos collègues en seront réduits d'abord à cet expédient. Ne pouvant les guider dans chaque ouvrage en particulier, j'ai essayé de les guider au moins dans l'ensemble des ouvrages que je leur propose.

Obligé de me limiter, j'ai dû d'abord me demander sur quelles parties de l'art je chercherais à donner des renseignements. Ici les programmes d'histoire pour l'enseignement classique et le programme d'histoire de l'art pour l'enseignement moderne me traçaient naturellement la voie. Dans les arts plastiques, il fallait s'attacher à leurs trois grandes manifestations : la peinture, la sculpture, l'architecture ; j'y ai joint la gravure et la tapisserie, qui sont en rapports étroits avec elles. J'ai touché aussi aux parties qui se rattachent à l'histoire de la civilisation, au costume par exemple. Mais j'ai écarté pour le moment des arts comme l'émaillerie, l'orfèvrerie, etc., quelle qu'en soit la valeur, que je ne méconnaissais pas. Par contre, j'ai fait, en dehors des arts plastiques, une place à la musique, surtout pour notre temps.

J'ai placé en tête les manuels généraux, livres de doctrine, etc. Un professeur un peu neuf dans ces études et pressé dans la préparation de son cours, s'il a lu des manuels comme ceux de Bayet et Lübke, la *Grammaire des arts du dessin*, quelques ouvrages de doctrine et quelques livres particuliers bien choisis, donnera après tout un enseignement utile et qui suffira pour un début, car ses élèves débutent comme lui.

Cependant je ne pouvais me borner à ces termes par trop simples, et ai voulu passer en revue les différentes périodes de l'art mais là encore un choix devra être fait dans mon propre choix déjà si limité. Pour le faciliter, j'introduis presque partout

trois divisions séparées par des tirets : 1° livres les plus utiles pour connaître l'ensemble d'une période; 2° livres plutôt à consulter; 3° livres surtout à regarder.

Dans cette ébauche de catalogue, je m'abstiens naturellement de toute appréciation sur la valeur des œuvres; si je les indique, c'est évidemment que je les trouve bonnes, mais c'est surtout parce que je les juge utiles, même lorsqu'elles prêtent par quelques côtés à la critique. Je compte sur la clairvoyance de nos collègues pour juger. Dans le même esprit, j'ai tenu à ne pas faire œuvre de dogmatisme et d'exclusivisme; toutes les opinions sont représentées sur cette petite liste, depuis les protagonistes du classique jusqu'aux tenants des écoles ou des idées opposées.

En songeant à des considérations matérielles qui ne sont ni à négliger, ni à dédaigner, j'ai indiqué autant que possible le nom de l'éditeur et le prix des ouvrages, lorsqu'il dépasse vingt francs. Il m'a semblé que cela pourrait être de quelque utilité pour nos professeurs. Ils verront ainsi ce qu'il leur est possible d'acheter pour eux ou de recommander à leurs élèves, sans trop grever leur budget ou celui des parents. Il sera sans doute permis à la plupart d'entre eux de faire acquérir par la bibliothèque du lycée certains volumes un peu plus chers. Il en est d'autres, tels que le *Dictionnaire d'architecture* de Viollet-le-Duc, le *Prisme d'Avennes*, le *Palustre*, etc., que l'Université n'est malheureusement pas assez riche pour posséder ou qui ne se trouvent plus en librairie. Je les ai cependant mentionnés, car ils peuvent se trouver dans des bibliothèques publiques, municipales ou autres, et ce serait une bonne fortune dont il serait fâcheux d'être privé par ignorance.

Tout compte fait, je serai heureux si quelques professeurs, après avoir pratiqué et éprouvé ce catalogue, trouvent qu'il a ajouté quelque chose à leurs connaissances, et qu'il a pu parfois faciliter leur travail.

I

MANUELS GÉNÉRAUX; ESTHÉTIQUE ET TECHNIQUE; TERMINOLOGIE; OUVRAGES DIVERS.

Bayet. Précis d'histoire de l'art (Quantin).

Lübke. Histoire de l'art, traduite par Koëlla (Rouam, Libr. de l'Art), 20 fr.

Charles Blanc. Grammaire des arts du dessin (1) (Renouard-Laurens), 20 fr.

Charles Blanc. Grammaire des arts décoratifs (Renouard-Laurens), 30 fr.

(1) On peut avoir à part : Peinture, 3 fr. 50; Sculpture, 3 fr. 50 (éd. in-8° illust.).

Ernest Chesneau. L'Éducation de l'artiste (Charavay).

Viollet-le-Duc. Entretiens sur l'architecture (Morel).

Taine. Philosophie de l'art (Hachette).

Lévéque. La Science du Beau (Durand et Pédone).

Adeline. Lexique des termes d'art (Quantin).

Bosc. Dictionnaire raisonné d'architecture et des arts qui s'y rattachent (Firmin-Didot), 120 fr.

Chabat. Dictionnaire des termes employés dans la construction (Morel). Cher.

Racinet. Le costume historique (Firmin-Didot), 240 fr.

Hottenroth. Histoire du costume, etc. Édition allemande complète sous le titre : « Trachten..... der Völker neuer und alter Zeit », ou traduction française en cours (Fischbacher), 100 fr.

Müntz. La Tapisserie (Quantin).

Lavoix, fils. La Musique (Quantin).

Vitet. Essais sur l'histoire de l'art (Michel Lévy).

Ch. Garnier. A travers les arts.

Guillaume (Eug.). Études d'art antique et moderne (Didier).

II

ANTIQUITÉ.

Généralités (*Orient, Grèce, Rome*).

Reinach. Manuel d'archéologie classique (Hachette).

Rayet. Études d'art et d'archéologie (Firmin-Didot).

Daremberg, Saglio, Pottier. Dictionnaire des antiquités grecques et romaines (lettres A-E parues), 15 fascicules à 3 fr. le fascicule, (Hachette).

Rayet. Monuments de l'art antique (Quantin), 200 fr.

Orient.

ÉGYPTE

Maspero. Lectures historiques (Hachette).

Maspero. Manuel d'archéologie égyptienne (Quantin).

Perrot et Chipiez. Histoire de l'art dans l'antiquité (Hachette), t. I, Égypte, 30 fr.

Prisse d'Avennes. Monuments de l'art égyptien, texte et planches (Morel). Épuisé.

CHALDÉE ET ASSYRIE.

Babelon. Manuel d'archéologie orientale (Quantin).

Perrot et Chipiez. Histoire de l'art, etc., t. II, 30 fr.

Place. Ninive et l'Assyrie (Baudry). *Épuisé.*

PHÉNICIE, SYRIE ET PALESTINE.

Babelon. Ouvrage cité.

Perrot et Chipiez. Histoire de l'art, t. III et IV, 60 fr.

PERSE.

Babelon. Ouvrage cité.

Perrot et Chipiez. Histoire de l'art, t. V, 30 fr.

Dieulafoy. L'Acropole de Suse, 3 parties à 25 fr. (Hachette).

Flandin et Coste. Voyage en Perse (Perse ancienne) (Baudry). *Épuisé.*

Grèce.

Boutmy. Philosophie de l'architecture en Grèce (Alcan).

Taine. Philosophie de l'art en Grèce (Alcan).

Guiraud. Lectures historiques, Grèce (Hachette).

Guhl et Koner. La Vie antique, t. I (Grèce); trad. Trawinski (Rothschild).

Collignon. La Mythologie figurée (Quantin).

Collignon. L'Archéologie grecque (Quantin).

Laloux. L'Architecture grecque (Quantin).

Collignon. Phidias (Rouam).

Duruy. Histoire des Grecs [pour l'illustration] (Hachette), 75 fr.

Laloux et Monceaux. La Restauration d'Olympie, 110 fr.

Italie et Rome.

Martha. Manuel d'archéologie étrusque et romaine (Quantin).

Boissier. Promenades archéologiques : Rome et Pompéi (Hachette).

Boissier. Nouvelles promenades archéologiques : Horace et Virgile (Hachette).

Guhl et Koner. La Vie antique, t. II (Rome), trad. Trawinski (Rothschild).

Burckhardt. Le Cicerone (trad. Gérard), t. I : Antiquité [important surtout pour l'Italie] (Firmin-Didot).

Duruy. Histoire des Romains [pour l'illustration] (Hachette), 175 fr.

Niccolini. Le Case ed i monumenti di Pompei (cher) (1).

(1) Par le mot *cher*, j'entends que le volume dépasse 20 francs, lorsque je n'en connais pas exactement le prix.

III

MOYEN AGE ET TEMPS MODERNES.

Généralités.

A. DICTIONNAIRES, TERMINOLOGIE.

- Martigny.** Dictionnaire des antiquités chrétiennes (Hachette), 20 fr.
Viollet-le-Duc. Dictionnaire d'architecture (et la table analytique par Sabine), 320 fr.
Viollet-le-Duc. Dictionnaire raisonné du mobilier français au moyen âge et à la Renaissance (cher).
Havard. Dictionnaire de l'ameublement et de la décoration depuis le ^{xiii}^e siècle (Quantin), 220 fr.
Gay. Glossaire archéologique du Moyen Age et de la Renaissance (lettres A-L parues). (Palmé) 45 fr.
Lance. Dictionnaire des architectes (Morel).
Bauchal. Dictionnaire des architectes (Librairie d'architecture, Daly).
Bellier de la Chavignerie et Auvray. Dictionnaire des artistes de l'École française (Renouard-Laurens), 82 fr. 50.

B. HISTOIRES OU TRAITÉS GÉNÉRAUX.

- Quicherat.** Histoire du costume en France (Hachette), 20 fr
Emeric David. Histoire de la Sculpture française.
Delaborde. La Gravure (Quantin).
Guiffrey. La Tapisserie (Mame).
De Champeaux. Le Meuble (Quantin).
Wauters. La Peinture flamande (Quantin).
Lafenestre. La Peinture italienne (Quantin).
Taine. Voyage en Italie (Hachette).
Lavoix fils. La Musique française (Quantin).
De Champeaux. Les Monuments de Paris (Renouard-Laurens).
Delaborde. Études sur les beaux-arts en France et en Italie (Renouard-Laurens).

-
- Charles Blanc.** Histoire des peintres de toutes les écoles (Renouard-Laurens), 300 fr. — L'ouvrage se vend séparément en livraisons à 50 centimes. Il en a été fait une édition abrégée à 100 fr.
Gruyer. Le Salon carré du Louvre (Firmin-Didot). Cher.

-
- Labarte.** Histoire des arts industriels (Morel), 300 fr.
Guiffrey, Müntz, Pinchart. La Tapisserie (Société anonyme de publications périodiques), 300 fr.
Hofbauer. Paris à travers les âges (Firmin-Didot), 300 fr.

Moyen âge.

(V. ci-dessus les généralités).

- Spencer Northcote.** Rome souterraine (trad. Allard) (Didier).
Bertrand. Archéologie celtique et gauloise (Didier).

- Quicherat.** Mélanges d'archéologie et d'histoire, I. Archéologie celtique et gauloise, II. Archéologie du Moyen Age.
Corroyer. L'architecture romane (Quantin).
Langlois. Lectures historiques; cours de troisième (Hachette).
Lecoy de la Marche. Le ^{xiii}e siècle artistique et littéraire (de Brouwer. Lille).

-
- Roller.** Les catacombes. 250 fr.
Gonse. L'art gothique (Quantin), 400 francs.
Renan. Discours sur l'état des beaux-arts en France au ^{xiv}e siècle (Histoire littéraire de la France, t. XXIV, ou tirage à part).
Dehaisnes. Histoire de l'art dans la Flandre, l'Artois et le Hainaut avant le ^{xv}e siècle (Quarré, à Lille). Cher.

Orient, Pays musulmans.

- Bayet.** Manuel d'histoire de l'art byzantin (Quantin).
Lebon. La civilisation arabe (Firmin-Didot), 25 fr.

-
- Bourgoin.** L'art arabe.
Prisse d'Avennes. Monuments de l'art arabe (Morel) 1 000 fr.
Flandin et Coste. Voyage en Perse (Perse moderne). Cher.

Origines de la Renaissance et Renaissance.

(V. ci-dessus les généralités).

- Gebhart.** Les origines de la Renaissance en Italie (Hachette).
Burckhardt. La civilisation en Italie au temps de la Renaissance. Traduct. Schmidt (Plon).
Taine. Philosophie de l'art en Italie (Alcan).
Courajod. Les véritables origines de la Renaissance (Champion).
Courajod. La part de la France du Nord dans l'œuvre de la Renaissance.
Blanc, Guillaume, etc. L'œuvre de Michel-Ange (1) (publié par la *Gazette des Beaux-Arts*).
Berty. Les grands architectes français de la Renaissance.
Burty. Bernard Palissy (Rouam).

-
- De Laborde.** Les ducs de Bourgogne (Plon).
De Laborde. La Renaissance des arts à la cour de France (Potier). Rare et cher.
Müntz. Raphaël (Hachette), 30 francs.
Müntz. Histoire de l'art à l'époque de la Renaissance. 2 volumes parus (Hachette), 65 francs.

-
- Palustre.** La Renaissance en France. 12 livraisons parues à 25 francs la livraison.
Du Cerceau. Les plus excellents bâtiments de France (réimpression de l'ouvrage original) (Lévy).

(1) L'étude sur Michel-Ange, sculpteur, est reproduite dans GUILLAUME, *Études d'art antique et moderne*.

Temps modernes.

(V. ci-dessus les généralités).

Bouchitté. Poussin.

Vitet. Lesueur (dans *Essais sur l'histoire des arts*, t. III).

Vitet. L'Académie de peinture et de sculpture (Michel Lévy).

Dussieux. Le palais de Versailles (Lecoffre).

De Goncourt. L'art au XVIII^e siècle (Charpentier).

A. Michel. Boucher (Rouam).

Rocheblave. Le comte de Caylus (Hachette).

Havard. La peinture hollandaise (Quantin).

Fromentin. Les maîtres d'autrefois (Plon).

E. Michel. Rembrandt (Rouam).

Jouin. Le peintre Lebrun (Renouard-Laurens), 60 francs.

Ernest David. La vie et les œuvres de J.-S. Bach (Calmann Lévy).

G. Desnoiresterres. Gluck et Piccini (Didier).

Chalcographie du Louvre. (Consulter le catalogue principalement pour les vues de châteaux et d'édifices publics des XVII^e et XVIII^e siècles; les cérémonies, fêtes publiques. Les planches sont pour la plupart à bon marché, 1 à 5 francs).

Temps contemporains.

(V. ci-dessus les généralités).

Charles Blanc. Les artistes de mon temps (Firmin-Didot).

Ernest Chesneau. Les chefs d'école au XIX^e siècle (Didier).

André Michel. Les chefs-d'œuvre de l'art au XIX^e siècle.

Ch. Blanc. Ingres (Renouard-Laurens), 25 francs.

Delaborde. Ingres (Plon).

Chesneau. L'œuvre de Delacroix.

Vachon. Delacroix à l'École des Beaux-Arts.

Victor Wilder. Mozart (Charpentier).

— Beethoven (Charpentier).

Berlioz. Mémoires.

Adolphe Jullien. Berlioz.

Richard Wagner. Souvenirs, trad. Camille Benoit (Charpentier).

Adolphe Jullien. Richard Wagner. 40 fr.

A. Proust. L'art français depuis 1789 (L. Baschet), 60 fr.

Extrême Orient.

G. Lebon. Les civilisations de l'Inde (Firmin-Didot). 25 francs.

Paléologue. L'art chinois (Quantin).

Gonse. Manuel de l'art japonais (Quantin).

Gonse. L'art japonais (Quantin), 200 fr.

Henry LEMONNIER.

L'ENSEIGNEMENT DES LITTÉRATURES MODERNES DANS LES LYCÉES

Dans un article de la *Revue des Deux Mondes* (1), M. Brunetière — avec toute l'autorité qui s'attache à son nom — essayait récemment d'expliquer ce que devait être l'enseignement de la littérature française dans le nouvel enseignement moderne. Quoique visant spécialement l'enseignement nouveau, cet article renferme plus d'une observation d'une portée plus générale; et c'est sur l'une d'elles que nous demandons la permission de revenir.

« Il faut, nous dit M. Brunetière, traiter désormais l'histoire de la littérature française, non plus comme une histoire particulière et se suffisant à elle-même, mais comme une branche de la littérature « européenne » : je veux dire que, depuis tantôt huit ou dix siècles qu'il se fait, en quelque manière, d'un bout de l'Europe à l'autre bout, un commerce ou un échange d'idées, il serait temps enfin de s'en apercevoir, et, s'en apercevant, il serait bon de subordonner l'histoire des littératures particulières à l'histoire générale de la littérature de l'Europe... Si l'on se plaçait à ce point de vue pour étudier l'histoire de la littérature française, elle n'en paraîtrait ni moins originale, ni surtout moins *classique*; et j'ose bien ajouter qu'on la renouvellerait en partie. »

Il y a là, ce nous semble, une idée dont tout professeur chargé d'enseigner notre littérature nationale doit faire son profit. Sans aller encore jusqu'à « subordonner » l'histoire de cette littérature à celle de la littérature européenne, il est clair que nous ne pouvons plus rester — même dans l'enseignement classique, et surtout, dirai-je, dans cet enseignement — étrangers au mouvement littéraire européen. Quand on constatera, dans un siècle, que les collégiens de 1891 quittaient leurs classes ayant une idée suffisante de Pline le jeune, de Lucien ou de Joinville, mais ignorant tout, ou à peu près, de Dante, de Shakespeare ou de Goethe, on croira avoir fait une bien amusante découverte. Quelle place en effet de pareils noms tiennent-ils, je ne dis pas dans l'histoire littéraire de leur pays (ce qui est trop évident), mais dans la nôtre? Qu'est-ce qu'un cours de littérature, je dis française, où l'on ne parle jamais ni du théâtre espagnol, ni de la poésie italienne, ni du roman an-

(1) Numéro du 4^{or} mai 1891.

glais, qui, tous, à des époques différentes, ont agi si profondément sur nos écrivains? C'est là, qu'on ne s'y trompe pas, un chapitre essentiel de notre histoire. Je sais bien qu'il est d'usage de dire, à propos de Corneille, qu'il s'est « inspiré de l'Espagne » et qu'on va jusqu'à citer le nom de Guilhem de Castro. Ailleurs encore, on exprime cette idée que Voltaire a beaucoup emprunté aux Anglais et qu'il doit à Shakespeare les sujets de quelques tragédies. Enfin, il y a peu de précis de littérature française où l'on ne trouve que l'école romantique s'est inspirée des « littératures étrangères ». De bonne foi, est-ce assez? N'est-ce pas donner trop beau jeu aux adversaires de l'enseignement actuel que d'ignorer aussi systématiquement les grandes œuvres des littératures modernes? Que penser d'un enseignement où l'on insiste sur les noms de Théophile, de Saint-Amant (qui, comme on sait, mettait « les poissons aux fenêtres ») ou même de Quinault, mais où l'on ne trouve ni Dante, ni le Tasse? Que dire d'un cours où le maître parle, longuement parfois, de Charron ou de Balzac — et cela à des enfants — mais où il ignore Shakespeare, Milton ou Byron? Que dire de rhétoriciens qui ont quelque idée de l'abbé Cotin, de M^{me} Dacier ou de Georges de Scudéry, mais qui restent muets sur les noms de Schiller, de Goethe ou de Heine? On me répondra que cela n'est pas l'affaire du professeur de rhétorique. Je réponds que cela est infiniment regrettable, même en se plaçant au seul point de vue de la littérature française. Il faut avouer qu'il est aussi honteux d'ignorer le sujet de la *Divine Comédie* qu'il l'est de ne pas savoir la date de la Révolution d'Angleterre et que *Macbeth* est un événement aussi important de l'histoire du monde que la mort de Wallenstein. Tout le monde, je pense, est d'accord là-dessus. Pourquoi donc ne pas faire, pour l'histoire littéraire, ce que l'on a fait pour l'histoire politique : ouvrir la porte aux nations étrangères tout en gardant à la France la place d'honneur? L'histoire de France y a visiblement gagné. Croit-on que l'histoire de la pensée française n'y gagnerait pas? Il faut que cette idée, qu'il y a une littérature « européenne » et que la nôtre en est une partie, devienne le fond même de l'enseignement, et que les collégiens soient au moins aussi familiers avec les noms de Goethe ou de Byron qu'avec ceux de Chapelain et de La Calprenède, qu'ils connaissent tous actuellement.

Or cela n'est pas. Ce n'est pas ici le lieu d'en chercher les raisons, et sans doute il vaut mieux trouver au mal — qui est trop réel — sinon un remède, du moins un palliatif. Il me semble que cela est possible, et même facile.

« Il faut, dit justement M. Brunetière, alléger l'histoire de la littérature française d'une foule d'œuvres et de noms qui l'encombrent sans titre ni raison suffisante. » Oui, il faut résolument supprimer de cette histoire (pour nous borner à un siècle), non seulement des noms comme ceux de Fabre d'Églantine ou de De Belloy — qui figurent dans les meilleurs précis — mais encore des noms comme ceux de Destouches ou de Sedaine, qui, pour être plus importants, n'en ont pas moins aucun droit à figurer dans un cours de lycée et chargent inutilement la mémoire des élèves, déjà trop portés à remplacer l'étude des grandes œuvres par des listes d'auteurs secondaires. Il faut ensuite purger cette histoire d'un grand nombre d'anecdotes puériles qui l'encombrent et qui sont, on ne sait pourquoi, devenues « classiques ». Car, si l'anecdote, ce fléau de l'histoire littéraire, est parfois instructive, amusante, pittoresque, que de fois n'est-elle pas simplement oiseuse, puérile et apocryphe ! Ce qu'il nous faut, c'est « la configuration générale de la carte » : une histoire courte, substantielle et sans prétentions érudites : on aura plus fait pour l'histoire de l'éloquence française en analysant par le menu le *Panégyrique de saint Paul* qu'en énumérant toutes les œuvres de Mascarón et de Fléchier.

Or, la place ainsi laissée vide par les inutilités et les futilités de l'histoire littéraire, n'est-ce pas justement le lieu de la donner aux grandes œuvres étrangères ? Il semble que cela serait d'autant plus facile qu'elles viennent, pour ainsi dire, s'intercaler tout naturellement, chacune à sa date, parfois même à deux ou trois dates à la fois. Dante n'est-il pas comme un chapitre tout indiqué de l'histoire de l'épopée au moyen âge ? La Renaissance n'amène-t-elle pas tout naturellement le maître à parler de l'Arioste et du Tasse ? La littérature du temps de Louis XIII et le théâtre de Corneille ne nous invitent-ils pas à passer en Espagne et à pousser une pointe en Calderon et en Lope de Vega ? Pourquoi ne pas faire — à propos de la tragédie française du xvii^e siècle — une excursion en Angleterre ? Quelques scènes du *Roi Lear*, de *Coriolan* ou de *Macbeth* jetteraient, pour nos élèves, un jour tout nouveau sur les systèmes dramatiques de Corneille et de Racine, et les leur feraient comprendre par contraste. La méthode est vieille : pourquoi ne pas l'appliquer plus largement ? Pourquoi, en parlant du xviii^e siècle, ne pas revenir encore sur Shakespeare ; j'entends plus sérieusement, plus longuement qu'on ne fait d'habitude, et sans avoir peur de se perdre en digressions ? Pourquoi enfin, au chapitre de la littérature romantique, ne pas lire à nos écoliers

un chant de *Childe Harold*? Cela en dirait plus long que toutes les considérations sur les « littératures étrangères ». Le *Génie du Christianisme* fournirait au maître, s'il le désire, une occasion toute naturelle de revenir sur la *Divine Comédie*, et j'imagine que l'exposé des idées de Chateaubriand, loin d'y perdre, y gagnerait en clarté. Nécessairement, il faudrait, dans les œuvres modernes, faire un choix : il est clair que ni *Faust* ni *Hamlet* ni la *Divine Comédie* ni la *Jérusalem délivrée* ne se prêtent à une lecture suivie dans nos classes : il y a là des sentiments trop complexes et trop passionnés. Est-ce une raison, parce qu'il faut choisir, pour tout exclure?

Je prévois une objection : « Pourquoi, dira-t-on, ne pas confier aux professeurs de langues vivantes un cours d'histoire de la littérature allemande, anglaise ou italienne? Ne seraient-ils pas mieux préparés que les professeurs de lettres à un tel enseignement? N'auraient-ils pas, surtout, le grand avantage de lire les auteurs étrangers dans l'original? » Je n'examine pas si le personnel des langues vivantes serait, en majorité, capable de faire ce qu'on lui demanderait. Je me borne à faire observer que nos élèves ne veraient jamais ainsi qu'une littérature, soit l'anglaise, soit l'allemande, soit l'italienne. Ensuite — et cette considération paraîtra peut-être décisive — il ne s'agit pas d'un cours suivi de littératures étrangères : un pareil cours serait actuellement une surcharge nouvelle, et nuisible, pour la mémoire des enfants : il importe de nous en tenir aux très grands noms, une vingtaine en tout pour quatre littératures. « Dans nos recherches de littératures étrangères, dit Villemain, nous ne devons nous attacher qu'aux noms célèbres et aux esprits originaux dont l'influence s'est exercée sur l'Europe et sur la France. » Il se peut que ce mot soit une hérésie quand il s'agit d'enseignement supérieur (et encore, je ne sais trop); mais, à coup sûr, il est la vérité même pour l'enseignement secondaire. Peu nous importe que nos collégiens sachent les noms de Tieck, de Sheridan, de Baïardo ou de Mendoza, qui cependant occupent une place assez considérable dans l'histoire littéraire de leurs pays respectifs, et qu'un spécialiste se résignera difficilement à leur laisser ignorer. Les hommes de génie nous suffisent, et ceux-là peuvent et doivent être connus de tout homme qui enseigne la littérature, même française, même latine. Que dire d'un professeur de rhétorique qui n'aurait lu ni Dante ni Cervantes ni Shakespeare — j'entends assez pour en parler, avec une précision suffisante, à ses élèves?

Pour ce qui est des traductions, l'inconvénient n'est pas si

grand qu'on veut le dire. On nous en recommande l'emploi pour les auteurs anciens, et la pratique s'en est bien répandue depuis quelques années. Or M. Fouillée dit très justement : « Où les traductions sont suffisantes, à la rigueur, c'est précisément pour les langues modernes qu'on prétend substituer aux anciennes... Certes, pour les poètes comme Shakespeare ou Goethe, une traduction n'est plus une reproduction fidèle; mais après tout, en lisant Shakespeare ou Goethe traduits, on a encore de quoi élargir son horizon esthétique. » Il faut savoir se contenter du moins, à défaut du plus. Qui empêcherait d'ailleurs le cours de langues vivantes de compléter sur ce point — par des morceaux traduits d'original — le cours de lettres?

Une dernière considération, surtout pédagogique, me semble décisive. L'enseignement des littératures modernes, dans la mesure où on le réclame ici, est destiné surtout à servir de complément à l'histoire de la littérature française. Présentées par un spécialiste, les littératures risqueraient, il faut le dire, de n'être pas comprises de nos élèves. Il convient de les y amener peu à peu, en les prenant pour ainsi dire par la main et en ayant toujours un pied en terre française. Parler de Schiller à propos de Racine, ou de Heine à propos de Musset, ce n'est pas donner aux élèves tout Schiller ou tout Heine. Mais c'est leur en faire comprendre l'essentiel. Peut-être ne tirons-nous pas un parti suffisant de la méthode comparative. Elle est particulièrement excellente en littérature : le contraste est le meilleur des procédés d'enseignement. Pourquoi donc, encore une fois, ne pas appliquer à l'histoire littéraire une méthode qui a si bien réussi en histoire politique? La France est restée le centre des cours d'histoire : elle restera, elle doit rester à plus forte raison, le centre du cours de littérature. Mais, si l'histoire s'est faite « universelle », il faudrait que la littérature se fît au moins « européenne » — et cela, sous peine de disparaître un jour ou l'autre, comme un reste vermoulu des vieux âges.

J. TEXTE,

Professeur de rhétorique au lycée de Poitiers.

NOTES SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS EN NEUVIÈME

Les instructions de 1890, faisant la part très large aux exercices oraux, ont donné une orientation nouvelle à notre enseignement des petites classes. J'ai suivi avec confiance la voie qu'on nous indiquait; j'ai plus que jamais essayé de mettre l'enfant, dès le premier jour, en contact avec la langue parlée, et de lui enseigner moi-même (sans livres et sans cahiers pendant le premier semestre) ce que peut apprendre un élève de huit ans. Plus tard, quand la double éducation de l'oreille et de la voix m'a paru être suffisamment ébauchée, l'enseignement écrit est venu compléter le premier, sans autre ambition, pour le moment, que de fixer sur le papier le son déjà perçu par l'oreille.

L'expérience que j'ai faite cette année me permet de constater que l'enseignement oral convient mieux à l'enfant; qu'il l'intéresse davantage; qu'il donne plus de résultats; et qu'il n'est pas, à tout prendre, plus pénible pour le maître que l'enseignement écrit. J'ai consigné, chemin faisant, mes impressions dans une sorte de « Journal de classe », et je n'ai plus aujourd'hui qu'à mettre un peu d'ordre dans ces notes pour exposer fidèlement ce que j'ai fait, et comment j'ai fait.

Je n'ai pas la prétention d'exclure absolument le français des cours de langues vivantes; mais il n'est pas moins nécessaire que l'enfant, dès le commencement, entende résonner entre les quatre murs de la salle la langue étrangère qu'il doit parler. C'est pour cela qu'il me paraît utile de lui enseigner au plus vite les quelques mots indispensables aux premiers besoins de la classe. Il suffira, pour y pourvoir, de quelques impératifs (l'impératif est à lui seul une phrase) et de quelques adverbes très simples : « Venez ici, allez là; marchez, arrêtez; levez-vous, asseyez-vous, » le tout accompagné de gestes et de mouvements d'ensemble. Lorsque le maître dit « *stand up* » pour la première fois, l'enfant n'y entend goutte et ouvre de grands yeux; mais si le professeur, en répétant « *stand up* » se lève lui-même, bruyamment, avec ostentation, il est au moins probable que l'élève comprendra. Il comprendra, et de lui-même, sans qu'on ait dû traduire, ce qui sera pour lui une victoire.

Cet exercice, cela va sans dire, ne mène pas loin, et dès la première heure l'étude du vocabulaire doit être abordée. Ce travail préliminaire, cette grosse besogne si l'on veut, de notre métier, n'a rien d'aride ni de rebutant. Car si l'adolescent accueille souvent avec indifférence cette gymnastique de la mémoire qu'il trouve indigne de lui, le tout petit élève est au contraire (pour peu qu'on l'y aide) enchanté de savoir comment s'appellent en anglais ses billes et sa toupie.

Mais par quels moyens pouvons-nous espérer fixer dans l'esprit de l'enfant le mot étranger, avec sa prononciation toujours si différente de la nôtre, et l'accent qui lui est propre?

Dans un certain coin de la Bretagne, où notre langue n'est pas encore la langue de tout le monde, le maître d'école chargé d'enseigner aux plus jeunes élèves les premiers mots de français s'arme d'une règle, désigne un objet dans la classe, le nomme tout haut, très haut, dix fois, vingt fois s'il le faut; puis, enlevant ses auditeurs au bout de sa baguette à la façon d'un chef d'orchestre, il leur fait dire à tous ensemble, au commandement, le mot qu'ils viennent d'entendre. Il arrive presque toujours que la prononciation est correcte, et l'intonation juste. J'ai lu cela quelque part, tout au début de ma carrière; et je me suis promis que cette méthode pratique, empirique si l'on veut, serait la mienne : je n'en ai jamais eu d'autre depuis.

Pourquoi n'enseignerions-nous pas comme fait le maître d'école breton, c'est-à-dire par la seule force de l'exemple, les premiers mots d'une langue étrangère, les premières petites phrases, le premier quatrain d'une ronde enfantine? L'exemple n'est-il pas la meilleure des règles, quand il s'agit d'enfants de huit ans?

Donc, devant ses élèves rangés en ligne de bataille, le professeur prononce très distinctement un mot anglais, le répète autant de fois qu'il le juge convenable; souligne de la voix, même en l'exagérant, la syllabe qui porte l'accent; accompagne d'un geste plus long la syllabe longue, d'un geste plus bref la syllabe brève, puis donne la parole à ses élèves qui répètent tous ensemble, et en mesure, ce qu'ils ont entendu. Ainsi, par pur instinct d'imitation, et grâce à cette merveilleuse souplesse qu'ont les jeunes organes, l'intonation même de la voix du maître se trouve reproduite. C'est la seule leçon de prononciation que je croie possible en neuvième.

Il va sans dire que c'est par les objets les plus familiers qu'il convient de commencer. Ceux qui entourent l'enfant dans sa classe font le sujet des premières leçons. Puis viennent les parties du corps, le vêtement. Plus tard, nous apprenons à nommer en

anglais ce qu'on mange et ce qu'on boit; nous nous promenons dans la maison, dans la ville et dans les champs, dans la cour du lycée. Ici, les planches murales, les dessins coloriés seraient d'un puissant secours. Ou plutôt, je voudrais pour la classe de neuvième un tout petit livre d'images, d'images muettes, représentant d'abord séparément les objets qui font partie de notre vie de tous les jours, puis les groupant dans des tableaux d'ensemble. L'enfant se chargerait de mettre un nom sur chaque figure, sans jamais séparer la chose matérielle du terme qui la désigne, et sans qu'entre l'objet et son nom étranger un mot français vienne s'interposer.

Trois cents mots environ sont ainsi retenus. A cette liste s'ajoutent quelques adjectifs, les noms de nombre, l'indicatif présent du verbe être et du verbe avoir, une douzaine de participes passés : en faut-il davantage pour commencer à parler ?

Le plus vite sera le mieux. Ou plutôt, c'est dès le premier jour, c'est dès la première classe, que l'élève doit apprendre à se servir des mots qu'il a entendus. Il ne les possèdera vraiment qu'après qu'il les aura lui-même employés. J'en ai fait la dure expérience, pendant mon séjour à Londres, et je n'étais pourtant plus un enfant. Je soulignais soigneusement dans mes livres les expressions qui m'étaient inconnues; j'en faisais des listes rébarbatives que j'essayais de faire entrer, bon gré mal gré, dans ma tête : il ne m'en restait rien, ou presque rien. Si, au contraire, comme je l'ai fait plus tard, je m'efforçais de les glisser tant bien que mal dans une conversation, elles se logeaient pour tout de bon dans un coin de ma mémoire, et ne me quittaient plus. Un mot est en lui-même une chose abstraite et morte : il ne vit pour nous que quand il a servi à exprimer une pensée.

Deux exercices me paraissent particulièrement propres à faire vivre les mots appris. Le thème oral d'abord, qui présente à l'enfant une phrasette très simple, puis la tourne et la retourne de toutes les façons et sous toutes ses formes. L'élève doit la traduire rapidement, au pied levé; et toute la classe la reprend après lui.

Enfin, la conversation, qui oblige non plus seulement à traduire, mais à penser en anglais. Les manuels, les recueils de phrases toutes faites, représentent évidemment un procédé factice, qui, loin de faire vivre une langue vivante, semble au contraire l'éteindre et la figer dans des moules toujours semblables. Le meilleur manuel est le professeur. Mais il ne faut pas moins que celui-ci montre aux enfants les tournures idiomatiques spéciales à la langue qu'ils apprennent. Chaque pays n'a-t-il pas une façon

à lui de dire les choses les plus simples : « Comment vous portez-vous ? Quelle heure est-il ? »

Ces formes particulières peuvent facilement être enseignées, comme le vocabulaire, par l'exemple du maître. Et, puisque la phrase, comme le mot, a un accent et une musique qui lui sont propres, le professeur marque lui-même cette musique et cet accent, en appuyant de toute sa force sur le mot important et sur la syllabe dominante. Puis, ses élèves étant rangés devant lui (c'est une manie dont je m'accuse), le lendemain ou tout de suite, il laisse tomber de ses lèvres cette question ou une autre pareille que les enfants doivent ramasser au plus vite pour y répondre correctement. C'est la première forme, et la plus simple, de la conversation.

Pour peu qu'on y mette de galté, cet exercice devient un plaisir, une sorte de « jeu de société » à l'usage des tout petits. « J'ai faim, que me donnerez-vous ? » dit le maître ; et tout aussitôt il faut que chaque élève trouve le nom d'un aliment, et évite, sous peine d'amende, de répéter ce qu'a dit son voisin. « J'ai soif, j'ai froid, j'ai chaud, je suis fatigué, je suis malade : que me donnerez-vous ? » Les questions vont ainsi leur train, tantôt se répétant à l'infini pour obliger l'enfant à fouiller dans sa mémoire et à épuiser toutes les ressources de son vocabulaire, tantôt variées, pour le forcer à sauter brusquement d'un ordre d'idées dans un autre. Ou bien encore, ce sont de minuscules opérations d'arithmétique que le professeur propose à ses élèves. Tout cela se fait et se dit vivement, sans explications inutiles, sans commentaires de complaisance, pour que l'oreille, habituée peu à peu aux sons de la langue étrangère, arrive à les saisir au vol. A cet instructif badinage, le système de récompenses en usage au lycée Condorcet se prête admirablement. Le témoignage de satisfaction signé du professeur représente 2500 « lignes » d'exemption, que le professeur distribue à son gré, par douzaines, par demi-douzaines, ou par plus petites fractions s'il lui plaît. Il en résulte que dans les « petits jeux » que j'ai nommés, on peut aisément et sans ruiner personne intéresser la partie.

Quelques très courtes poésies, empruntées aux *Nursery Books* de l'Angleterre, quelques rondes enfantines accompagnées de gestes et de mouvements (1), complètent la partie réjouissante de la classe. Enseignées par la même méthode que le vocabulaire,

(1) On les trouvera, pour la plupart, dans les excellents petits livres de M. Beljame : *First english reader*, *Second english reader*.

elles sont dites de la même façon, par tous les élèves à la fois. Dans les rondes, le pas marque la cadence. Pour les autres morceaux, le professeur n'hésite pas à s'improviser chef d'orchestre, et à battre la mesure pour indiquer les temps forts.

Cet enseignement oral ne peut évidemment se passer de quelques éléments de grammaire. Toutefois je n'en ai jamais fait l'objet d'une étude spéciale. Les règles qu'un enfant de huit ans doit savoir, les premières, les plus simples, les plus indispensables, il les apprend avec le reste et sans qu'on y pense, avec le vocabulaire, la conversation, les jeux, la récitation. Je lui laisse d'ailleurs le mérite et la joie de les découvrir lui-même. Je fais précéder chacune d'elles non pas de l'exemple seulement, mais de deux ou trois douzaines d'exemples. C'est quand mes petits élèves ont répété pendant un mois « *the pen, the pens; the book, the books* » que je leur demande un jour comment on fait le pluriel dans les noms. C'est lorsque tous savent dire : « *a blue coat, a black cap, red stockings* », que je pose incidemment cette question : où met-on l'adjectif en anglais? Ailleurs, pour l'interrogation, par exemple, je donne non pas une règle, mais une formule : « *Do you see? do you like? do you drink?...* » Qu'importe, pour le moment du moins, que l'élève ignore la règle, s'il sait se servir de la formule? Nous nous bornons, cela va sans dire, aux lois les plus élémentaires : on n'est jamais trop simple en neuvième.

Vocabulaire, conversation, thèmes oraux les plus faciles du monde, récitation, et, çà et là, le peu de grammaire qu'il faut pour mettre un *s* au bout des noms : tel est l'emploi de notre premier semestre.

A partir du mois d'avril, deux classes sur quatre que compte la semaine, sont consacrées à l'enseignement écrit, l'enseignement oral continuant d'ailleurs comme par le passé.

Ici se posait pour moi un problème dont j'attendais impatiemment la solution. Nos exercices écrits, je l'ai dit en commençant, n'ont d'autre but que d'enseigner aux yeux les mots déjà familiers à l'oreille. Mais ces mots, mes élèves les reconnaîtraient-ils sous leur forme nouvelle? Ne seraient-ils pas déroutés par la différence profonde de la langue parlée et de l'orthographe? Les caprices, parfois extravagants, de la prononciation anglaise, ne les frapperaient-ils pas de stupeur? Si oui, nos six mois de travail étaient perdus, ou à peu près. Il faudrait revenir à l'a b c, montrer à ces enfants lentement et péniblement que *er* se prononce *eur*, et retourner bon gré mal gré à ces règles que j'avais si soigneusement écartées. Il n'en fut rien, heureusement. J'écrivis sans rien dire

un mot anglais sur le tableau noir, et le fis lire : il fut aussitôt prononcé, non pas tel qu'il était écrit, mais tel qu'il avait été entendu tout d'abord. Et je continuai l'expérience, rencontrant, il est vrai, çà et là quelques hésitations, quelques tâtonnements : mais toujours le mot était reconnu.

Cette épreuve, plus de cent fois répétée depuis ce premier jour, et chaque fois avec le même résultat, me paraît décisive. Elle prouve que la méthode empirique que j'ai essayé d'exposer ici suffit à assurer une prononciation correcte, et dispense le professeur de s'engager dans un fouillis de règles où le petit élève dépenserait inutilement le plus clair de son intelligence et de son ardeur.

Ainsi compris, l'enseignement écrit, en neuvième, vient compléter et pour ainsi dire doubler l'enseignement oral. Pouvons-nous lui demander autre chose? Avons-nous le droit d'espérer que tous les enfants d'une si jeune classe reproduisent exactement l'orthographe d'une langue étrangère? Combien trouve-t-on en neuvième de dictées *françaises* irréprochables?

Ce fut donc sans aucune surprise et sans chagrin aucun, que je lus la première composition où figura un exercice écrit. Un tiers environ était correct, ou à peu près; un autre tiers était simplement présentable; les dernières copies étaient, je l'avoue, franchement mauvaises. Pourtant je me plus à constater qu'à travers les fantaisies orthographiques les plus invraisemblables, le *son* du mot anglais transparaissait le plus souvent.

Que l'élève retienne donc ce *son*, qui est le mot sous sa forme la plus vivante : je ne lui en demande pas davantage pour le moment; la forme écrite se gravera plus tard dans sa mémoire. L'enfant a huit ans devant lui, sinon plus, pour traduire, la plume à la main, une version ou un thème : il n'a qu'une ou deux années, les deux premières, pour délier sa langue, et plier aux sons étrangers ces organes de la voix qui plus tard ne s'assoupliraient plus.

Telle est la conclusion à laquelle j'arrive, après avoir mis à l'épreuve la réforme proposée. Je constate, en comparant les résultats, que l'enseignement oral est, en neuvième, à la fois le plus vivant et le plus fécond; je serais tout à fait heureux si ces quelques pages avaient réussi à prouver en outre qu'il n'est pas très difficile de le donner convenablement.

8 juillet 1891.

L. BEAUJEU,

Professeur agrégé d'anglais au lycée Condorcet.

RAPPORT SUR LE CONCOURS D'AGRÉGATION DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIAL EN 1891

SECTION LITTÉRAIRE ET ÉCONOMIQUE

MONSIEUR LE MINISTRE,

J'ai l'honneur de vous adresser mon rapport sur le concours d'agrégation de l'enseignement secondaire spécial (section littéraire et économique) en 1891.

Les concurrents ont été plus nombreux que jamais et les notes données soit à l'écrit, soit à l'oral, ont été plus élevées qu'aux trois concours précédents de 1888, 1889 et 1890.

Sur 133 candidats inscrits, 102 se sont présentés le jour de la première composition, 98 ont traité les cinq compositions écrites et 23, un peu moins du quart, ont été déclarés admissibles.

Le sujet de la composition française était le commentaire de cette phrase de Montaigne : « Je ne cherche aux livres qu'à m'y donner du plaisir par un honnête amusement; ou, si j'étudie, je n'y cherche que la science qui traite de la connaissance de moi-même et qui m'instruit à bien mourir et à bien vivre. » Les candidats devaient expliquer par là la préférence de Montaigne pour certains genres d'ouvrages et pour certains écrivains. Sur 100 compositions qui ont été corrigées, 22 ont obtenu une note moyenne ou supérieure à la moyenne (de 10 à 17 1/2), 43 ont été notées de 7 à 9 1/2 et 35 sont au-dessous de la note 7. La dissertation qui est classée la première se distingue non seulement par la précision des connaissances, mais encore par une certaine ampleur d'exposition qui n'exclut point la netteté. La plupart des candidats connaissaient suffisamment les *Essais* de Montaigne; quelques-uns ont montré avec assez de finesse comment ses lectures « l'instruisaient à bien mourir et à bien vivre. » Mais un trop grand nombre se sont écartés du sujet qui leur était proposé : ils ont fait appel à des dissertations sur le scepticisme de Montaigne, sur la pédagogie de Montaigne, et ne sont revenus à la question qu'après de longs détours. Nous ne saurions assez répéter aux candidats que, s'ils connaissent mal la question qui leur est posée, — et particulièrement ici le chapitre des Livres, — ils ne sauraient faire illusion en dissertant à côté du sujet. Quelques-unes des compositions sont écrites avec sobriété, parfois même avec vigueur; la plupart sont correctes; un certain nombre cependant, lentes et diffuses,

ont été relues avec trop peu de soin et l'expression en est souvent vague ou impropre.

La composition d'histoire est bonne; en effet, 27 candidats, sur 98, dépassent la note moyenne 7 (cote de 0 à 14), 19 l'atteignent, et tous les autres en approchent, puisque 4 candidats seulement tombent à la note 3 et 2 à la note 1. Nous avons donc reçu 46 copies très convenables; les 20 premières auraient eu certainement une note élevée à l'agrégation d'histoire; la première, cotée 13 sur 14, aurait été remarquée dans n'importe quel concours. Henri IV, qui a rendu tant de services à la France, en a rendu aussi à nos candidats qu'il a heureusement inspirés. Ils avaient à « comparer l'état de la France à l'avènement et à la mort de ce prince. » Ils ont compris, qu'au lieu de s'attarder à raconter le règne en détail, il fallait présenter deux vastes tableaux d'ensemble : l'un de la France en 1589, l'autre de la France en 1610. Tous les événements compris entre ces deux dates n'étaient pas à rappeler dans leur ordre chronologique, puisque nous ne demandions pas l'histoire du Béarnais ni celle de la France pendant cette période; mais les principaux, ceux qui ont eu une influence profonde sur l'avenir de notre pays, devaient se retrouver sous la plume des candidats, comme autant de traits destinés à marquer la différence entre la France de Henri III et celle de Henri IV. Pour prendre un exemple, il n'était nullement nécessaire de raconter tous les incidents qui ont amené la fin de la guerre civile ou la fin de la guerre étrangère; mais il était impossible de parler de la pacification religieuse ou de l'expulsion des Espagnols sans nommer l'Édit de Nantes et la paix de Vervins. Nous aurions désiré aussi que tous nos professeurs de collèges ou de lycées connussent et rappelaient, au moins d'un mot, l'œuvre de Henri IV en matière pédagogique. On aura peine à croire que pas une copie n'indique que le Béarnais a rétabli l'ordre dans l'enseignement comme il l'a rétabli dans les finances, dans l'administration, dans la religion, qu'il a relevé les études, restauré la discipline et rendu, avec le concours des Séguier, des de Harlai, des de Thou et des Molé, l'ordonnance de 1600 qui a sa place dans toute histoire de l'enseignement public et qui méritait d'en trouver une dans une étude un peu complète sur la France intellectuelle en 1610. Cet oubli regrettable n'est pas impardonnable : le constater c'est souligner la valeur des copies auxquelles on ne peut guère reprocher que cette omission, rachetée et au delà par les meilleures qualités, par les mérites d'érudition et d'exposition qui conviennent le mieux à des professeurs.

C'est, en effet, au point de vue professoral que nous nous plaçons toujours pour apprécier la valeur relative des candidats. Étant donné le sujet d'histoire indiqué plus haut, nous nous sommes demandé quel fruit pouvaient retirer des élèves des 98 devoirs que nous avons à juger. Ces devoirs peuvent se ramener à deux types principaux : Devoir touffu, plein de faits et de connaissances, de chiffres et de dates, le tout présenté sans beaucoup d'ordre ni de méthode : tel est le premier type. Devoir bien ordonné et disposé, attestant moins de connaissances acquises mais une intelligence plus pénétrante du sujet : tel est le second type. C'est pour ce dernier, cela va sans dire, que sont nos préférences ; c'est à ce dernier que nous réservons les notes les plus élevées ; et, ce faisant, nous sommes certains de bien marquer la valeur respective de nos candidats au point de vue de l'action du professeur dans sa classe, ce qui est l'essentiel dans un concours destiné à mettre en relief le mérite professionnel. L'intelligence était la première des qualités que Thiers exigeât de l'historien ; c'est aussi celle que nous exigeons avant tout du professeur d'histoire.

La composition écrite de géographie portait sur le royaume des Pays-Bas, avec tracé d'une carte. Quelques candidats attardés ne nous ont donné qu'une sèche nomenclature ; mais la plupart savent ce que c'est que l'enseignement de la géographie. Beaucoup ont fait une description intéressante et rationnelle du sol ; beaucoup ont su donner de l'unité à leur composition en rattachant à l'étude de géographie physique la géographie économique et même, à un certain point de vue, le caractère du peuple hollandais et son rôle historique. Sur 98 copies, 48 ont atteint ou dépassé la moyenne : c'est un résultat excellent.

Les résultats d'ensemble des compositions de législation et d'économie politique ne sont pas moins satisfaisants ; les dissertations des concurrents sont généralement plus développées, révèlent plus d'efforts de préparation et une plus grande somme de connaissances que dans les concours précédents. Sur 98 compositions, plus du tiers (34), ont obtenu la moyenne ou une note supérieure, si l'on combine les notes des deux compositions. Si on les examine isolément, l'économie politique a, cette année, l'avantage sur la législation : 41 candidats ont mérité au moins la note moyenne. En législation on n'en compte pas plus de 30 dans les mêmes conditions.

L'élite du concours est fort remarquable. Jamais, à notre connaissance, des notes aussi hautes n'ont été données. En législation une composition, excellente de tous points, fortement conçue et

irréprochable de précision et d'exactitude est cotée 10, c'est-à-dire au maximum; deux sont cotées 8; une $7\frac{1}{2}$; une autre $7\frac{1}{4}$; deux $6\frac{3}{4}$; une $6\frac{1}{2}$; une $6\frac{1}{4}$; cinq 6. En économie politique une composition reçoit la note 9 sur 10; deux la note 8; deux autres $7\frac{3}{4}$; deux $7\frac{1}{2}$; quatre 7; deux $6\frac{3}{4}$; deux $6\frac{1}{2}$; une $6\frac{1}{4}$; trois enfin 6. Les candidats placés en tête de nos deux listes n'ont pas seulement montré l'étendue et la précision de leurs connaissances, mais leur aptitude, certainement développée par la pratique de l'enseignement, à classer et à exprimer les idées méthodiquement et avec art.

« Étudier les règles du Code civil et des lois postérieures sur les enfants d'étrangers nés en France; déterminer leurs rapports avec les lois de recrutement », tel était le sujet de la composition de législation. Quelle part relative a été faite dans nos lois aux deux principes d'attribution de la nationalité : la filiation, la naissance sur le sol? Comment, sous l'influence des nécessités militaires, la part du second principe a-t-elle grandi? Comment en est-on arrivé à imposer la nationalité aux descendants d'étrangers nés eux-mêmes en France ou aux autres enfants d'étrangers nés sur notre sol et ne justifiant pas qu'ils ont conservé leur nationalité d'origine et, de plus, qu'ils ont satisfait aux obligations du service militaire dans leur patrie? C'était une intéressante évolution législative à suivre surtout depuis 1851. Elle est bien saisie par un certain nombre de concurrents, mais d'autres n'en ont pas compris l'esprit ou n'en connaissaient pas toutes les phases; d'autres aussi n'ont pas même eu le souci de la retracer, se bornant à analyser les textes, qui maintenant sont laissés entre leurs mains. Naguère les concurrents devaient compter sur leurs seuls souvenirs : aussi pouvait-on, dans une large mesure, leur savoir gré de l'exactitude des dispositions législatives qu'ils retraçaient. Aujourd'hui les conditions du concours sont changées : la part de la mémoire est réduite, puisque les textes sont laissés à la disposition des concurrents; aussi doit-on tenir compte surtout de l'intelligence des systèmes législatifs, du sens historique, de l'art de la composition. L'épreuve écrite de législation est donc devenue plus difficile et cela suffit à expliquer que le succès ait été moins général que dans certains concours antérieurs.

« Déterminer les caractères distinctifs et le rôle économique du billet de banque en France et à l'étranger. » Pour répondre à cette question d'économie politique, il fallait à la fois posséder un certain ensemble de notions de législation économique et bien connaître les principes et le mécanisme de la circulation fiduciaire.

La partie purement économique du sujet (ainsi le rôle du billet de banque dans la circulation, les services qu'il rend au commerce, au crédit public, les systèmes variés de règlement de l'émission), a en général été mieux traitée que la partie doctrinale sur la distinction du billet de banque et des effets de commerce et même sur la distinction du cours forcé et du cours légal. Toutefois, les meilleures compositions sont complètes et même, sur ces points plus délicats, ont su éviter les confusions et les erreurs qui déparent un trop grand nombre de dissertations satisfaisantes par ailleurs.

Le compte rendu que je viens de présenter, en montrant la valeur des compositions écrites, explique les difficultés que nous avons rencontrées à dresser la liste des admissibles. Nous ne voulions, en effet, ni dresser une liste trop nombreuse, ni risquer d'écarter de l'admissibilité un candidat qui aurait pu révéler à l'oral de sérieuses qualités de professeur et monter à l'un des premiers rangs, comme il est arrivé dans quelques-uns des précédents concours. Nous avons pris le parti de ne proposer, pour l'admissibilité, que ceux qui avaient dépassé les 30 points nécessaires et cette solution était d'autant plus conforme à l'équité que l'histoire étant cotée 0 à 14 et la géographie 0 à 7, la note 10 obtenue, pour ces deux facultés réunies, ne représente pas tout à fait la moyenne.

L'un de nos 23 admissibles s'étant dérobé, par défiance de ses forces, nous n'avions plus à juger que 22 concurrents qui ont tenu à l'oral les promesses de l'écrit; quelques-uns les ont dépassées.

Les leçons de littérature ont été satisfaisantes. Sur 22 candidats, 12 ont obtenu une note moyenne ou supérieure à la moyenne (de 10 à 17); deux leçons seulement ont été vraiment faibles, l'une (du rôle littéraire de Boileau en 1668) par une préparation tout à fait insuffisante, l'autre (montrer que, dans les *Provinciales* de Pascal, « toutes les sortes d'éloquence sont renfermées ») par le vague et l'incertitude du plan. Une leçon sur la langue et le style de Montaigne a mérité la note 17; elle a été particulièrement remarquée pour la netteté du plan et pour le talent avec lequel le candidat, sans se perdre dans les menus détails, a su choisir des exemples caractéristiques et les mettre en lumière. Les leçons sur la littérature étrangère (exposer et apprécier les sentiments de Cervantès sur le roman, sur l'art dramatique et sur la poésie. — du caractère de lady Macbeth; — Wallenstein, ses officiers et ses soldats dans la trilogie de Schiller) ont été inférieures aux leçons des années précédentes sur des sujets analogues; nous

craignons que quelques-uns des candidats n'aient attendu la dernière heure pour lire cette partie de leur programme et n'aient dû faire une leçon composée à la hâte et mal digérée. D'une manière générale, d'ailleurs, et même dans des leçons bien préparées et bien composées, on souhaiterait que les candidats fissent des citations plus nombreuses; les théories qu'ils exposent n'ont de force et ne peuvent intéresser les élèves que si elles s'appuient sur des textes bien choisis, bien lus et bien commentés.

Cette étude superficielle ou incomplète des textes indiqués au programme explique la faiblesse de la plupart des candidats dans une des épreuves littéraires, l'explication des auteurs. Ici, 9 candidats seulement ont obtenu une note moyenne ou supérieure à la moyenne (de 10 à 15); les 13 autres ont été notés de 9 1/2 à 3. La plupart des candidats ont lu, sur les auteurs qu'ils doivent expliquer, des ouvrages de critique; il semble qu'ils tiennent en réserve, sur le style de Pascal ou le caractère de Voltaire, sur la langue de Bossuet ou le jansénisme de Racine des appréciations et des jugements tout préparés; malheureusement, ces appréciations ne conviennent pas toujours au passage qui doit être expliqué, et, dans les cas mêmes où l'application de ces théories serait légitime, la plupart des candidats ne savent pas les mettre en lumière par un commentaire net et précis. Nous savons que presque tous les candidats à l'agrégation sont chargés de cours dans les lycées ou professeurs dans les collèges; aussi avons-nous soin de ne mettre au programme d'agrégation que des ouvrages inscrits au programme des classes; les textes peuvent donc être étudiés de près; les plus belles pages peuvent être expliquées aux élèves et ce commentaire fait en classe sera pour les candidats la meilleure préparation. Nous avons cru devoir être particulièrement sévères pour cette épreuve et nous n'avons pas craint de donner des notes très faibles, 6, 4, 3, à des candidats qui comprenaient mal le texte et qui semblaient le lire pour la première fois; nous pensons en effet que, par son caractère professionnel et par les qualités personnelles qu'elle exige du candidat, l'explication des auteurs est une des épreuves les plus importantes du concours.

La correction des devoirs a été bien supérieure à l'explication des auteurs; sur 22 candidats, 13 ont obtenu une note supérieure à la moyenne (de 11 à 15), 3 ont mérité la note 10, 6 seulement ont été au-dessous de la moyenne. La plupart des candidats ont su proportionner leurs notes à l'âge et à la classe des élèves dont ils corrigeaient la copie; quelques-uns ont démêlé avec assez de finesse les qualités renfermées dans ces devoirs; ils ont su expliquer

par ces qualités mêmes certains défauts de composition et de style; nous reprocherions seulement à quelques-uns d'entre eux, un peu verbeux, de s'attarder à de menus détails et de ne point dégager avec assez de fermeté les critiques les plus importantes. Trois candidats seulement ont fait une correction vraiment insuffisante : l'un s'est perdu dans des remarques vagues et oiseuses; l'autre, par un excès d'indulgence, trouvait tout excellent, sans que rien justifiait son admiration; le troisième, avec une sévérité excessive, a fait une critique acerbe et n'a rien substitué aux expressions qu'il trouvait banales ou impropres. Dans l'ensemble cependant et bien qu'aucun des candidats n'ait obtenu une note supérieure à 15, l'épreuve de la correction des devoirs a été très satisfaisante; elle montre chez presque tous les admissibles de la justesse d'esprit, parfois de la finesse et une certaine expérience de l'enseignement.

Notons ici, pour bien marquer l'importance des épreuves littéraires et souligner la valeur du concours, qu'aucun des candidats qui ont été reçus définitivement n'a eu, dans les épreuves de littérature, une note inférieure à la moyenne. Les critiques que nous faisons portent uniquement sur ceux des admissibles qui ont échoué; elles ne diminuent pas le mérite des épreuves si on ne considère que les agrégés dignes de ce titre.

Cette année, comme l'année dernière, les épreuves orales d'histoire ont porté de préférence sur l'histoire contemporaine et particulièrement sur les institutions, les constitutions, le développement ou la transformation des principes de 1789. Nous avons eu plusieurs bonnes leçons bien composées et bien dites. Mais 12 sont restées au-dessous de la moyenne. On s'imagine trop souvent que c'est chose facile que de préparer une leçon d'histoire en 24 heures, avec des piles de livres autour de soi : il est rare que l'on y réussisse sans une préparation générale très sérieuse. Aussi est-il arrivé que quelques-uns de nos candidats, étourdis en quelque sorte par la multiplicité des lectures qu'ils venaient de faire, se sont perdus dans des détails oiseux et n'ont pas su s'élever à une conception nette et précise de leur sujet.

Les épreuves orales de géographie, que l'on peut considérer comme improvisées, ont été faites avec le même sens géographique que les épreuves écrites; mais nous avons eu à constater quelques défaillances. Ainsi, dans des leçons sur les canaux et les chemins de fer de la France, les candidats n'ont pas compris qu'il était utile de signaler les conditions générales de premier établissement de ces voies de communications, les obstacles que la

nature a opposés au travail de l'homme, les avantages que procurent à l'exploitation d'un canal ou d'un chemin de fer la richesse agricole ou industrielle de la région desservie, et la plus grande facilité des relations internationales. Sur 22 leçons, 13 ont atteint ou dépassé la moyenne.

Dans l'option qu'ils ont à faire pour la leçon, les candidats continuent de manifester en faveur de l'économie politique une préférence très marquée : 16 sur 22 l'ont choisie. Pour plusieurs, cette préférence a été justifiée par de bonnes leçons, et trois d'entre elles méritent d'être signalées. La note 13 est attribuée à une leçon sur « le change extérieur; les causes qui influent sur le cours du change, les enseignements à en tirer. » Ce sujet a été exposé avec une remarquable sûreté, selon une bonne méthode. Un autre candidat obtient la note 17. Il a eu à étudier « les rapports entre les différents éléments de la répartition » selon Stuart Mill et à faire l'examen critique de ses conclusions. Son analyse a été précise, pénétrante, d'un intérêt rendu plus vif par des exemples judicieusement choisis parmi les faits économiques contemporains. C'est l'œuvre d'un esprit réfléchi, en pleine possession d'un sujet difficile, parce qu'il est la synthèse de tout un enseignement économique. Enfin un candidat a mérité la plus haute note du concours, 19 sur 20, pour une leçon très distinguée de forme et de fond sur « la monnaie considérée comme étalon de la valeur; ses imperfections sous ce rapport et les systèmes imaginés pour y remédier. » Par son exposition attachante, son originalité de bon aloi, son élégance, la leçon de ce candidat eût été remarquée dans n'importe quel concours. L'ironie du sort avait fait échoir la même leçon à celui de nos concurrents dont l'épreuve a dû être cotée le plus bas, 3 sur 20. N'ayant sans doute pas lu avec assez d'attention la formule du sujet qui lui était proposé, l'auteur de cette leçon a cru pouvoir dissenter sur la monnaie en général; puis après avoir, quelques instants, comme par hasard, côtoyé le sujet, il l'abandonnait et se fût égaré dans l'étude des instruments de crédit qu'il qualifiait de papier-monnaie (par une des plus graves impropriétés de langage), si le Président n'eût mis fin à l'épreuve en constatant que le sujet était entièrement perdu de vue. Dans quelques leçons, quoique à un degré moindre, on a dû relever aussi une tendance aux digressions, une insuffisante préoccupation de se renfermer dans les limites tracées par l'énoncé du sujet. Les autres leçons d'économie politique se répartissent ainsi : 4 au-dessus de 10, dont une avec la note 12; une avec la note 11; 2 avec 10 1/2. Deux leçons obtiennent la moyenne 10. Sept enfin sont restées au-dessous de la moyenne dans les condi-

tions suivantes : quatre avec 9 1/2 ; une avec 9 ; une avec 8. Une seule est descendue fort au-dessous, c'est la leçon déjà signalée, cotée 3 seulement.

Les six leçons de législation se partagent par moitié : trois sont au-dessous de la moyenne ; trois au-dessus. La note la plus basse est 5, puis viennent 8 1/2 et 9. Par contre la note la plus élevée reste au-dessous des trois meilleures notes d'économie politique, c'est la note 14. Les deux autres leçons notées au-dessus de la moyenne ont eu 12 et 11. La meilleure des leçons de législation portait sur un sujet difficile : « la protection de la femme mariée, sous le régime dotal, pour la dot immobilière et pour la dot mobilière ». Le candidat a fait une leçon à peu près satisfaisante. Il a bien exposé le système du Code civil sur l'inaliénabilité dotal et celui de la jurisprudence désigné sous le nom d'inaliénabilité de la dot mobilière ; on eût désiré seulement qu'il se fût appliqué davantage à en dégager les conséquences. Cette leçon et une autre cotée 12 sur les « effets de l'émancipation » appuient l'opinion selon laquelle certains de nos candidats, grâce à la discipline que l'enseignement donne à l'esprit, sont très en état d'enseigner la législation usuelle. La méthode, le choix des matériaux, l'habileté de la mise en œuvre compensant pour le moins l'infériorité qu'ils peuvent avoir, au point de vue des connaissances techniques, sur les hommes de la pratique judiciaire. Aussi le conseil que nous devons donner aux auteurs des leçons de législation moins bien classées est de mieux dégager les grandes lignes d'un sujet, de donner plus de relief aux principes, de savoir se borner aux limites d'un exposé élémentaire. L'écueil est de vouloir, dans une leçon adressée à des élèves, faire entrer toute la substance empruntée à des ouvrages juridiques d'une grande étendue.

Les 8 concurrents que nous vous avons proposés pour le titre d'agrégé, à la suite de ces épreuves, monsieur le Ministre, dépassaient tous sensiblement la moyenne de 10 points qui avait suffi dans des concours moins forts ; par le total de leurs points ils l'emportent aussi et de beaucoup sur les agrégés des concours de 1888, 1889 et 1890. Il faut remonter jusqu'au concours de 1887 pour trouver des candidats que l'on puisse comparer à ceux qui tiennent la tête du concours de 1891 : ce résultat que nous avons constaté avec la plus vive satisfaction et qui nous fait bien augurer des concours de 1892 et 1893, méritait de vous être signalé.

Veillez agréer, monsieur le Ministre, l'hommage de mon profond respect.

Le Recteur de l'Académie de Caen, Président du Jury.

E. ZEVORT.

UN PROJET DE RÉFORME DES AGRÉGATIONS DE LETTRES

Voici une proposition qui mérite d'être signalée à l'attention de tous ceux qui s'intéressent à l'enseignement littéraire.

M. Bourciez, professeur à la Faculté des lettres de Bordeaux, en cherchant les moyens d'assurer à l'enseignement des langues romanes un personnel régulier d'étudiants, a été conduit à imaginer une combinaison qui, par une réforme assez facile des agrégations des lettres, donnerait à tout notre enseignement littéraire un fondement à la fois plus rationnel et plus simple.

Il a exposé lui-même la marche de son raisonnement dans une forme si logique et si nette qu'on ne peut mieux faire que d'en reproduire les termes. C'est ce que je vais faire, en retranchant seulement les passages qui ne sont pas indispensables pour comprendre l'économie du projet.

Le nouvel enseignement français suppose un personnel nouveau. « Pour qu'un nouvel enseignement moderne puisse avoir des conditions de vitalité et donner les résultats qu'on en attend, il nous faudrait une catégorie de professeurs qui eussent une culture littéraire non pas identique, mais équivalente à celle des maîtres actuels de l'enseignement dit classique. Autrement ceux-ci formeront toujours une sorte d'aristocratie. »

Mais, « où trouver, pour de futurs professeurs, les éléments d'une culture équivalente à celle des lettres anciennes et de la philologie classique? Quelle sera cette culture qui, sans leur imposer l'acquisition d'un bagage trop lourd de grec et de latin, — dont ils n'auront que faire par la suite, — pourra cependant les initier aux délicatesses de l'art, aux progrès modernes de la linguistique, c'est-à-dire pourra les mettre avec leurs collègues sur un pied de véritable égalité intellectuelle et scientifique? » Ce sera « une culture romane ».

« Chez nous, — peuple d'origine romane, parlant une langue romane, — les études romanes sont loin d'être aussi populaires que la logique semblerait l'indiquer; elles n'ont point encore, en somme, dans notre enseignement supérieur, la place qu'elles y devraient occuper. Nous avons cependant, en France, des savants éminents qui ont contribué, pour leur large part, à faire la science et à développer les méthodes; mais, dans le public, on les consi-

dère toujours un peu comme s'adonnant à de pures spéculations, à la solution de problèmes très lointains; on place volontiers un romaniste à côté d'un égyptologue ou d'un basquaisant...

« Jetez un coup d'œil sur l'enseignement de nos Facultés: vous y verrez des candidats à l'agrégation ou à la licence qui, par la force des choses, sont amenés à considérer l'étude des langues romanes comme une science de luxe, ne se suffisant point à elle-même, ne conduisant directement à rien et n'ouvrant aucune porte. Quelques-uns, les plus curieux, comprennent vaguement qu'il y aurait là quelque chose d'intéressant à approfondir, mais ils n'en ont point le temps, écrasés par les nécessités des programmes, la préparation des auteurs grecs, la métrique latine, etc. Se fiant à l'habitude qu'ils ont de parler et d'écrire dans leur langue maternelle, beaucoup jugent même qu'il est superflu d'acquérir du français une connaissance vraiment historique. Il y a sur ce point d'étranges ignorances chez les plus intelligents, chez ceux qui seront demain ce qu'on est convenu d'appeler en France de brillants professeurs de rhétorique; on peut voir la chose encore constatée au rapport qu'a fait, en 1890, le président du jury de l'agrégation des Lettres. Dans ces conditions, il faut, pour poursuivre leur tâche, un certain courage aux maîtres chargés de cet enseignement, qui n'a pour lui la sanction d'aucun programme et d'aucun examen: ils ont forcément une tendance à s'enfermer dans le cercle des études personnelles, au lieu de rester en communication directe et constante avec un auditoire ou qui leur fait défaut, ou dont ils ne peuvent guère exiger autre chose qu'une assiduité banale.

« Quelque étrange que paraisse la chose, elle est incontestable. On ne semble point encore, en France, se rendre compte clairement de ceci: que les langues romanes, étudiées dans leur structure grammaticale et dans leur floraison littéraire, peuvent devenir un instrument de culture générale très efficace et très suffisant; qu'elles offriraient une discipline capable de former des intelligences, et à laquelle il serait profitable de soumettre, je ne dis pas tous les futurs professeurs de l'enseignement secondaire, mais au moins un certain nombre d'entre eux.

« Cependant, remarque M. Bourciez, la philologie romane est établie sur des bases assez solides pour ne plus demeurer confinée dans un cercle de spécialistes, mais pour devenir, tout au moins dans ses principaux résultats, l'objet d'un enseignement classique, l'initiatrice, par excellence, aux méthodes modernes de la linguistique. Cette science a, après tout, quelque chose d'assez vi-

vant, elle nous touche d'assez près, nous Français, — enveloppant la question de nos origines et de notre développement intellectuel, — pour que nous lui fassions largement sa place à côté de la philologie ancienne et de l'étude des langues germaniques. »

De même pour la littérature :

« Je n'apprendrais rien à personne en disant que les littératures italienne et espagnole, — pour ne parler que de celles-là, — sont de grandes littératures, et qu'on ne les étudie point chez nous d'une façon régulière et suivie; qu'il y aurait, en un mot, profit à faire entrer des intelligences françaises en commerce plus intime avec des œuvres comme celles de Dante, de Machiavel, du Tasse, ou comme celles de Garcilaso, de Cervantès, de Lope de Vega. »

Si l'on admet que l'étude de ces langues et de ces littératures doit entrer dans le cadre de l'enseignement régulier, voici comment, suivant M. Bourciez, on devra comprendre cette culture romane :

« 1° Une connaissance théorique du latin (cela va de soi, puisque là est le point de départ du reste);

« 2° L'étude des principes de la philologie romane et une étude vraiment scientifique de la formation de notre langue (y compris le provençal);

« 3° Une connaissance approfondie de la littérature française et de l'une au moins des deux littératures italienne ou espagnole (ce qui implique, bien entendu, la possession courante de la langue correspondante).

« Mais cette culture romane ne pourra être donnée qu'à des élèves qui s'appliqueront uniquement à la recevoir : il faudrait dispenser des autres études ceux qui, par goût, se consacraient à celles-là. Pour ces élèves, plus de grec, plus d'exercices de composition latine ou de métrique ancienne. Je sais bien qu'en théorie il est préférable de tout savoir, qu'il vaudrait mieux pouvoir lire Théocrite dans le texte avant d'étudier l'*Arcadie* de Sannazar ou les églogues de Garcilaso; mais, après tout, Dante peut être goûté sans qu'on ait lu Homère ailleurs que dans une traduction, Cervantès se comprend sans Lucien, et Calderon est indépendant d'Eschyle ou de Sophocle. D'ailleurs, la grande raison, la voici : c'est que le temps manque pour tout apprendre; c'est qu'en voulant trop embrasser on n'acquiert que des connaissances superficielles et on n'aboutit qu'à des résultats médiocres. La culture romane sera féconde, mais le jour seulement où l'on permettra à certains esprits de s'y adonner entièrement. »

Ces réflexions conduisent M. Bourciez à proposer une réforme complète des agrégations littéraires. Voici en quels termes :

« A côté d'une agrégation des langues anciennes (fusion de l'agrégation actuelle des lettres et de grammaire, avec le grec et le latin pour base), à côté d'une agrégation des langues germaniques (fusion de l'agrégation d'allemand et d'anglais), pourquoi ne pas établir l'agrégation des langues romanes? Je n'ai pas l'intention de discuter ici son futur programme, mais il me semble qu'il pourrait se tenir dans les limites que j'ai indiquées tout à l'heure, en expliquant ce que j'entendais par le mot de « culture romane » : les épreuves écrites pourraient, par exemple, y comprendre une version latine, une composition sur les principes de la philologie, une dissertation française, une autre écrite au choix du candidat soit en italien, soit en espagnol. On pourrait encore, au besoin, ajouter quelque thème.

« Ce qui importe tout d'abord, c'est d'organiser fortement, dans notre enseignement supérieur, trois sections pour ainsi dire, trois groupes d'études parallèles, en ne partant plus d'une distinction arbitraire entre les lettres et la grammaire, mais en cherchant, au contraire, à fondre harmonieusement la connaissance des principes philologiques et celle des littératures. Dans l'un de ces groupes, on s'occuperait spécialement des langues anciennes (grec et latin); dans le second, des langues germaniques (allemand et anglais); dans le troisième enfin, des langues romanes : l'étude du français resterait, bien entendu, jusqu'à un certain point, le lien entre les trois groupes. »

Ce projet, on le voit, bien qu'il comporte une création nouvelle, aboutirait pourtant à une simplification. Il y a aujourd'hui en fonctions (sans compter l'agrégation d'enseignement spécial destinée à disparaître bientôt), quatre bureaux d'agrégations des lettres, entre lesquels le travail est partagé arbitrairement ou suivant un principe peu rationnel. On n'a jamais vu clairement pourquoi la division en grammaire et lettres adoptée pour les élèves devrait se reproduire dans l'organisation de l'agrégation, et il n'est pas facile de justifier la séparation complète des deux langues germaniques, de façon qu'il soit permis d'enseigner l'une sans savoir l'autre. Le jour où l'on se déciderait à faire reposer les agrégations sur un principe rationnel, en fondant les agrégations de lettres et de grammaire, les agrégations d'anglais et d'allemand, on pourrait sans difficulté créer une agrégation de langues romanes; on ferait encore l'économie d'un bureau d'agrégation.

LE NOUVEAU RÉGIME

DANS LES LYCÉES DE L'ACADÉMIE DE GRENOBLE

Nous continuons la revue des améliorations apportées par le nouveau régime dans la vie des internes des établissements, de l'État. Les renseignements que nous avons reçus sur les Académies du sud-est nous permettent de suivre dans le détail ces transformations. Pour en donner une idée exacte, nous ne croyons pouvoir mieux faire que de publier aujourd'hui les renseignements relatifs aux deux lycées de l'Académie de Grenoble, qui forment pour ainsi dire deux monographies sur le nouveau régime.

LYCÉE DE TOURNON

Emploi du temps.

Dès la rentrée d'octobre 1890, l'emploi du temps a été modifié dans le sens indiqué par les conclusions des dernières délibérations du Conseil supérieur. Le lever a lieu, pour les grands élèves, à 5 heures $1/2$ en hiver et à 5 heures en été; et une demi-heure plus tard pour les divisions de grammaire et élémentaires. Les élèves consacrent 30 minutes à leur toilette au dortoir et, pendant la durée du régime d'été, ils ont 10 minutes de récréation avant d'entrer à l'étude. Les deux repas principaux durent chacun une demi-heure, et les récréations sont plus longues que celles de l'année dernière. La récréation qui suit la classe du matin dure de 10 heures à 10 heures $1/2$ pour la division supérieure, et jusqu'à 11 heures pour les autres divisions; celle qui suit le dîner dure de midi $1/4$ à 1 heure $1/2$. L'étude du soir était coupée, jusqu'au 1^{er} juin, pour les moyens et pour les petits, par une récréation d'une demi-heure; depuis le 1^{er} juin, elle a été supprimée pour faire faire à tous les élèves une promenade au dehors de 7 heures $1/2$ à 8 heures $1/4$. La veillée, supprimée en temps ordinaire, a été rétablie le 20 avril, pour les candidats au baccalauréat seulement.

Toutes les classes ont la durée indiquée par les nouveaux règlements, qui sont appliqués partout, sauf pour les langues vivantes. Il ne sera, du reste, possible de les appliquer qu'en réunissant les classes similaires de l'enseignement classique et de l'enseignement secondaire moderne. Les demi-heures de classes

supprimées ont été remplacées par des exercices supplémentaires. Les professeurs ont organisé ces conférences avec la plus grande latitude ; ils ont constitué des groupes, aussi homogènes que possible, de forces différentes, et tous leurs efforts tendent à amener, par des exercices pratiques, les plus faibles à suivre utilement les classes communes. Des cahiers de correspondance sont remis aux professeurs au moment des exercices ; ils y transcrivent les noms des élèves convoqués, les notes obtenues par ceux qui ont été interrogés, ainsi que la partie des cours développée pendant cette interrogation, et le proviseur vise ces cahiers chaque semaine. Quelques professeurs ont réuni, pendant les dernières semaines, tous les élèves en conférence pour revoir les points importants du programme imparfaitement connus.

Récréations et promenades.

Dans chaque cour de récréation ont été installés divers jeux, tels que croquets, ballons, gourets, échasses, jeux de boules ; en outre, dans le vaste parc du lycée, où tous les élèves passent une récréation par jour, et qu'ils peuvent parcourir dans toute son étendue (1), ont été établis un lawn-tennis et un jeu de quilles à longue portée. Un tir a été mis dernièrement à la disposition de la première étude ; les externes des classes correspondantes sont également admis à tirer. En général, les élèves ont accepté ces jeux avec empressement ; ceux qui, au début, avaient montré le plus d'indifférence s'y sont intéressés petit à petit, et, actuellement, toutes les récréations sont consacrées à jouer.

Tous les jeux ont été achetés à l'aide du crédit accordé par le ministère et d'une allocation de la ville ; lorsqu'il sera nécessaire de les renouveler, on essaiera de demander des cotisations aux élèves.

Depuis le 22 juin, la récréation de 4 heures à 5 heures est consacrée à prendre des bains froids dans le bassin de natation du parc du lycée ; les élèves sont partagés en trois groupes, et ils restent en moyenne un quart d'heure dans l'eau. Le proviseur a autorisé les externes, dont les parents en ont fait la demande, à profiter du bassin de 5 heures à 5 heures 1/2 ; ils sont surveillés par un maître et par le professeur de gymnastique.

Les promenades du jeudi et du dimanche, qui n'étaient que de deux heures avant Pâques, durent trois heures en été ; la distance parcourue est au minimum de douze kilomètres. Les élèves

(1) Cette permission est une innovation, les élèves du lycée étaient jadis exclus de ce beau parc.

internes et externes ont pris part à six excursions depuis Pâques, dont quatre, avec des effectifs d'une vingtaine, sous la direction des professeurs, et deux générales dirigées par l'administration et une quinzaine de professeurs chaque fois. Ces deux grandes promenades ont duré de 2 heures à 8 heures, avec collation à un rendez-vous fixé à l'avance. Au retour, les grands élèves revenaient à pied et fournissaient ainsi une marche d'environ 22 kilomètres; les moyens et les petits revenaient par le chemin de fer. La compagnie avait accordé une réduction de 50 p. 100. La dernière de ces promenades a eu lieu le 18 juin et a eu pour but les ruines du château de Crussols, situé sur une hauteur, en face de Valence (à 15 kilomètres environ du lycée). Ces excursions, organisées au lycée cette année pour la première fois, produisent sur les élèves et les familles la meilleure impression.

Malheureusement, les élèves appartiennent à des familles d'une très modeste aisance, et tout ce qui n'est pas gratuit risque fort d'échouer. Par exemple l'escrime n'a encore trouvé que trois amateurs. Il en est de même pour la musique instrumentale; le proviseur a pu réunir jusqu'ici quatre exécutants, et c'est tout.

Discipline.

Le conseil de discipline, constitué au début de l'année, a été convoqué quatre fois. Il a dû statuer sur le cas de quatre élèves signalés par leurs maîtres répétiteurs. Après délibération, le conseil a été d'avis, à trois reprises, de faire comparaitre devant lui les élèves en cause et de leur donner un avertissement sévère. La quatrième fois, le conseil, se trouvant en présence d'un cas plus grave, a prononcé l'exclusion temporaire. Ce jugement a été confirmé par le recteur, et l'élève a été exclu du lycée pour huit jours. Cette sanction disciplinaire a produit bon effet; elle paraît devoir suffire, dans la plupart des cas, pour ramener dans la bonne voie les élèves qui s'en écarteraient accidentellement.

Le proviseur estime que si le nouveau régime n'a pas encore donné tous les résultats qu'on doit en attendre, cependant l'expérience faite jusqu'à ce jour l'autorise à se déclarer pleinement satisfait des résultats obtenus. Il est certain que lorsque la période de transition sera passée, lorsque les réformes expérimentées seront un fait accompli, et surtout lorsque le maître sera familiarisé avec les nouvelles méthodes et les appliquera sans arrière-pensée, la discipline des classes et des études deviendra infiniment plus facile.

Les punitions infligées dans les études ont beaucoup diminué;

il y en a environ trois fois moins que l'année dernière, et l'ordre et le travail ne paraissent pas en souffrir. Il semble même que le vieil esprit de lutte d'élève à maître, n'étant plus avivé par de trop fréquentes punitions, tend de plus en plus à disparaître. Les tâches supplémentaires infligées par les professeurs sont à peu près aussi nombreuses que les années précédentes; mais, actuellement, elles ont du moins le grand avantage d'être intelligentes; elles constituent, en somme, un devoir extraordinaire, aussi utile que les autres devoirs.

Vu le nombre restreint des élèves, il a été possible de rompre à peu près totalement avec l'ancien régime des punitions et des récompenses. La retenue de promenade a été supprimée et remplacée par une retenue se faisant le jeudi et le dimanche pendant la récréation du matin, de 9 heures à 10 heures. Les élèves, depuis Pâques, n'écrivent plus sous la dictée; chacun d'eux fait un devoir fixé par le fonctionnaire qui a infligé la retenue. Cette tâche est transmise par les soins du surveillant général au professeur, qui la corrige comme un devoir ordinaire.

Il n'existe plus que deux types de récompenses : l'ordre du jour, sanction des notes hebdomadaires, et le tableau d'honneur, décerné à la fin du mois, après avis de tous les professeurs et maîtres de l'élève.

Les élèves de la division supérieure ont un bulletin trimestriel; ceux des autres divisions, internes et externes, reçoivent un bulletin hebdomadaire, et ils doivent le rapporter, signé des parents, au surveillant général, dans le courant de la semaine suivante. Les internes reçoivent, de plus, un bulletin trimestriel. A la fin du trimestre, les notes des professeurs, transcrites sur les bulletins, sont lues et commentées publiquement par le proviseur devant les élèves de chaque classe réunis.

Travail intellectuel.

Il y a dans chaque étude une bibliothèque à l'usage des élèves. Le maître en possède le catalogue très exact, ainsi qu'un cahier de prêts où sont consignées très rigoureusement les dates de sortie et de rentrée des livres. Chaque élève ne peut détenir plus de trois volumes à la fois, et le maximum de durée du prêt est fixé à 15 jours. Les classes de philosophie, rhétorique, seconde, troisième et histoire possèdent également chacune une bibliothèque administrée par le professeur de la classe, comme les bibliothèques d'études. Elles sont toutes composées d'ouvrages acquis à l'aide d'une rétribution fixée à 3 francs par an pour les élèves internes.

La bibliothèque classique est très bien montée; le crédit qui y est affecté est largement suffisant, et les professeurs y trouvent toutes les ressources nécessaires pour l'étude complète des programmes de leurs classes.

Les élèves n'ont pas de textes autographiés entre les mains; mais les classes attribuées à l'enseignement principal étant toutes de deux heures et le nombre des élèves étant assez restreint, le besoin ne s'en fait pas sentir. Les traductions juxtalinéaires et autres sont formellement interdites dans toutes les classes; toutefois les professeurs tolèrent, pour les candidats au baccalauréat, les traductions non juxtalinéaires des textes qui n'ont pas été expliqués en classe.

Les élèves ont surtout à réciter des leçons de poésie; les professeurs s'attachent à commenter aussi complètement que possible les textes qu'ils font apprendre. Le proviseur a vivement insisté pour que le morceau entier fût expliqué avant d'en faire apprendre un fragment. Les leçons sont très courtes, mais le professeur reprend chaque fois les leçons précédentes, de sorte que la presque totalité de la classe possède bien le morceau lorsqu'on arrive à la fin. Pour les leçons qui ne sont pas de mot à mot, le professeur, surtout dans les classes de grammaire et élémentaires, s'applique à tenir toujours en éveil l'attention des élèves en les interrogeant sans observer aucun ordre convenu.

Les compositions de récitation n'existent pas.

LYCÉE DE GRENOBLE

Emploi du temps.

L'assemblée des professeurs, dans sa séance du 19 juillet 1890, avait dressé, conformément aux instructions ministérielles, un tableau de l'emploi du temps pour chacune des divisions d'élèves, qui a été mis à exécution depuis la rentrée d'octobre 1890.

En voici les dispositions :

DIVISION ÉLÉMENTAIRE

Lever et habilleinent	6 h.	à	6 h. 1/2
Étude	6 h. 1/2	—	7 h.
Déjeuner et récréation	7 h.	—	8 h.
Classe coupée par un quart d'heure de récréation.	8 h.	—	10 h.
Récréation	10 h.	—	10 h. 3/4
Étude	10 h. 3/4	—	11 h. 3/4
Dîner et récréation	11 h. 3/4	—	1 h. 1/2
Étude	1 h. 1/2	—	2 h.
Classe coupée par un quart d'heure de récréation.	2 h. 1/4	—	4 h. 1/4

334 BULLETIN UNIVERSITAIRE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE.

Récréation	4 h.	à 5 h.
Étude	5 h.	— 7 h.
	avec 1/2 heure de récréation.	
Souper et coucher	7 h. 1/2	

DIVISION DE GRAMMAIRE

Lever et habillage	6 h.	à 6 h. 1/2
Étude	6 h. 1/2	— 7 h.
Déjeuner et récréation	7 h.	— 8 h.
Classe	8 h.	— 10 h.
Récréation	10 h.	— 10 h. 1/4
Étude	10 h. 1/4	— 11 h. 3/4
Dîner et récréation	11 h. 3/4	à 1 h. 1/2
Étude	1 h. 1/2	— 2 h.
Classe	2 h.	— 4 h.
Récréation	4 h.	— 5 h.
Étude	5 h.	— 7 h.
Récréation	7 h.	— 7 h. 1/2
Souper et coucher	7 h. 1/2	

ÉLÈVES DE TROISIÈME ET DE SECONDE

Pour les élèves de troisième et de seconde, le lever a lieu à 5 h. 1/2, et la descente en étude à 6 heures. L'emploi du temps est le même que pour la division de grammaire, sauf que leur étude du soir se prolonge jusqu'à 7 h. 1/2, et qu'il y a ensuite récréation jusqu'au souper, fixé à 8 heures du soir.

DIVISION SUPÉRIEURE

L'emploi du temps est le même que pour les élèves de troisième et de seconde, avec cette différence que l'étude du soir, au lieu de finir à 7 h. 1/2, se prolonge jusqu'à 8 heures.

Pour les jeudis et les dimanches, l'ordre des exercices est le suivant :

DIVISION ÉLÉMENTAIRE ET DE GRAMMAIRE.

Lever	6 h.	
Étude	6 h. 1/2	à 7 h.
Déjeuner-récréation	7 h.	— 8 h.
Étude	8 h.	— 9 h. 1/2
Récréation	9 h. 1/2	— 11 h.
Étude	11 h.	— 12 h.
Dîner-récréation	12 h.	— 1 h.
Promenade et récréation	1 h.	— 5 h.
Étude libre	5 h.	— 7 h.
Récréation	7 h.	— 7 h. 1/2
Souper	7 h. 1/2	

DIVISION SUPÉRIEURE

Lever	5 h. 1/2	
Étude	6 h.	à 7 h.
Déjeuner-récréation	7 h.	— 8 h.

Étude en classe	8 h.	à 9 h. $\frac{3}{4}$
Récréation	9 h. $\frac{3}{4}$	— 11 h.
Étude	11 h.	— 12 h.
Dîner-récréation	12 h.	— 1 h.
Promenade et récréation	1 h.	— 5 h.
Étude	5 h.	— 7 h.
	pour les élèves de 3 ^e et de 2 ^e .	
et de	5 h.	à 8 h.
	pour les autres.	
Souper	8 h.	

Les professeurs, consultés au sujet du maintien des classes de deux heures ou de la réduction du temps à une heure et demie avaient été unanimement d'avis qu'en raison du nombre d'élèves qui composaient leurs classes, il ne paraissait pas possible de réduire la durée à une heure et demie.

La durée des classes a donc été maintenue de deux heures pour tous les enseignements où le plan d'études ne faisait pas une obligation de la réduction à une heure et demie. Au contraire, en mathématiques, en langues vivantes et en histoire, les classes sont toutes de une heure et demie, conformément aux instructions officielles.

En mathématiques, dans les classes de seconde et de rhétorique, une conférence de une heure par quinzaine a été donnée au professeur, afin de lui permettre d'interroger un plus grand nombre d'élèves et de s'assurer que le cours était compris et suivi avec fruit. Pour les langues vivantes, des conférences hebdomadaires d'une heure ont été établies pour toutes les classes, de la sixième à la seconde inclusivement, et ont compensé largement la demi-heure enlevée à cet enseignement par la réduction de la classe à une heure et demie.

Les professeurs de philosophie, de mathématiques élémentaires et de rhétorique, bien que n'ayant aucune demi-heure complémentaire à rendre à leurs élèves, ont bien voulu s'astreindre, sans rétribution aucune, à passer deux ou trois fois par semaine dans les études, afin de donner des conseils à leurs élèves et de diriger leur travail.

Jeux et promenades.

Les jeux pratiqués pendant les récréations varient suivant les saisons. Pendant l'hiver, les élèves ont beaucoup patiné dans toutes les cours. C'étaient eux qui avaient, au moyen du matériel mis à leur disposition par l'économe, répandu de l'eau dans certaines parties réservées des cours, de manière à avoir une glace épaisse et solide, sur laquelle ils ont pu patiner plus de trois mois

sans qu'aucun accident se soit produit. A cinq ou six reprises, les plus forts d'entre eux ont été conduits pendant les promenades du jeudi jusqu'à un étang assez rapproché, et ils s'y sont livrés au même exercice.

Un matériel de jeux a été acheté au moyen d'une subvention accordée par le ministre et d'une allocation de 100 francs faite par l'Association des anciens élèves. Les élèves se sont partagés en autant d'associations de jeux qu'il y a d'études. Chaque association a son matériel avec une petite armoire spéciale, où il est enfermé dans l'intervalle des récréations. La clef de l'armoire reste entre les mains d'un président élu. Les jeux auxquels on joue le plus souvent, en dehors des barres, dont il s'organise des parties presque à chaque récréation, surtout chez les moyens et les petits, sont : les boules, le croquet, les quilles, les gros ballons, la balle à tambourin, la balle à raquette et le tonneau.

La vaste étendue des cours permet aux élèves de jouer sans se gêner les uns les autres, et, comme il faudrait aller très loin pour trouver un emplacement aussi bien approprié, il n'y a pas eu lieu jusqu'ici de les mener au dehors.

On avait résolu de former une société de canotage. Le président de l'Union nautique de Grenoble avait mis son matériel à la disposition du lycée, le proviseur avait réuni l'adhésion d'un certain nombre d'élèves, et les familles avaient donné leur autorisation. Mais on a dû reconnaître que l'Isère était une rivière trop dangereuse pour permettre à des canotiers novices de s'y exercer, et l'on a remis la création de cette société à l'époque où l'Union disposerait d'un étang sur lequel les élèves pourraient s'exercer sans danger.

Pour les promenades, les élèves sont réunis par groupes de quarante, sous la direction d'un maître répétiteur, et toujours accompagnés d'un domestique. La promenade dure, en général, de trois heures et demie à quatre heures; elle est coupée au milieu par un repos de 25 minutes à une demi-heure. La distance parcourue (aller et retour compris) est de 12 à 14 kilomètres pour les grands; pour les moyens, de 10 à 12, et pour les petits, de 6 à 8 kilomètres.

Depuis le congé de Pâques 1891, quelques excursions ont été organisées et ont donné des résultats satisfaisants; l'une d'elles comprenait la plus grande partie des classes de seconde et de rhétorique (internes et externes) qui sont allés au plateau de Saint-Nizier sous la direction du professeur de seconde. Une autre a été dirigée par un maître expérimenté qui a conduit un groupe d'élèves de 3^e et de 4^e visiter les lacs de Laffrey et le

château de Vizille. Une autre, formée d'un groupe d'élèves de 6^e et de 5^e, est allée visiter le château et l'établissement d'Uriage et a poussé au delà jusqu'à Saint-Martin d'Uriage. Elles auraient été certainement plus nombreuses si le mauvais temps, trop fréquent en avril, en mai et même en juin, n'avait fait renoncer à quelques-unes de celles qui avaient été projetées.

Les seules sociétés organisées jusqu'ici par les élèves sont des associations de jeux dont l'organisation leur était du reste facilitée par ce fait que chaque étude leur fournissait tout groupés les éléments de l'association. Sans avoir encore de sociétés musicales ou littéraires, les élèves ont assisté avec plaisir et en grand nombre à deux fêtes littéraires ; une séance de déclamation donnée en novembre 1890, par M. Blandin, directeur-fondateur des représentations classiques ; une représentation organisée par l'Association des étudiants de Grenoble au théâtre de la ville.

Discipline.

Le nouveau système disciplinaire a fonctionné au lycée de Grenoble depuis la rentrée d'octobre 1890. Il avait été mis à l'essai à partir d'avril 1890. A cette époque, un règlement disciplinaire fut rédigé sur l'invitation de l'autorité académique et reçut l'approbation du recteur.

En voici les principales dispositions :

ARTICLE PREMIER. — Les petites retenues et les arrêts sont supprimés et remplacés par des mauvais points.

ART. 2. — Les mauvais points donnés chaque jour par MM. les maîtres répétiteurs seront consignés par eux sur le cahier des rapports journaliers avec les motifs à l'appui.

ART. 3. — Chaque mauvais point mérité par un élève, soit pour la conduite, soit pour l'application, entraînera dans la note journalière correspondante un abaissement de deux unités.

ART. 4. — L'avertissement donné à un élève pour la conduite ou le travail pourra également entraîner un abaissement de la note journalière correspondante, mais cet abaissement ne devra jamais être que d'une unité pour chaque avertissement.

ART. 5. — Lorsqu'un élève aura mérité, dans la division des grands (études 1, 2, 3, 4, 5), 6 mauvais points, dans la division des moyens (études 6, 7, 8, 9), 8 mauvais points, dans la division des petits (études 10 et 11), 10 mauvais points, du dimanche au jeudi ou du jeudi au dimanche, il pourra être mis à la retenue du jeudi ou du dimanche.

ART. 6. — Toutefois, afin de tenir compte aux élèves de leurs efforts pour se relever après une faute, chaque fois qu'ils auront passé une journée sans encourir de mauvais point, il leur en sera effacé un de ceux qu'ils avaient mérités antérieurement.

ART. 7. — La privation de sortie, partielle ou totale, sera infligée :

1° pour moyenne de notes insuffisantes pendant la quinzaine écoulée; 2° pour faits particuliers; 3° pour punitions arriérées.

ART. 8. — La moyenne de notes exigées pour la sortie générale sera de :

24 points sur 30 pour les 3 notes de conduite, d'application et de leçons (dans les cinq 1^{res} études) :

18 points sur 30 pour les 3 notes de conduite, d'application et de leçons (dans les 6^e, 7^e, 8^e et 9^e études);

15 points sur 30 pour les 3 notes de conduite, d'application et de leçons (dans les 10^e et 11^e études).

ART. 9. — Pour les faits particuliers, la privation sera partielle ou totale suivant la gravité de la faute.

ART. 10. — Pour les punitions arriérées, l'élève qui aura une retenue restera jusqu'à 10 heures; celui qui en aura deux, jusqu'à midi; celui qui en aura trois, jusqu'à 2 heures; celui qui en aura quatre, jusqu'à 4 heures; pour celui qui en aura plus de quatre, la privation sera complète.

Le conseil de discipline, établi en avril 1890, fonctionne régulièrement depuis cette époque; il se réunit chaque trimestre en séance ordinaire pour prendre connaissance des notes données aux élèves. Les avertissements donnés par le conseil paraissent avoir produit de bons résultats.

Les résultats donnés par le nouveau régime des punitions et des récompenses sont satisfaisants pour les grands élèves et même pour les moyens. Ils le sont un peu moins chez les jeunes enfants dont quelques-uns paraissent moins touchés par les mauvaises notes qu'on leur inflige qu'ils ne l'étaient auparavant par les arrêts qu'ils avaient à faire pendant les récréations, l'effet des mauvaises notes ne se faisant sentir, quand il y a lieu, que le jeudi, le dimanche et les jours de sortie générale.

Les chiffres suivants montrent qu'on a, cette année, fait une économie notable de punitions par la suppression des arrêts et des petites retenues.

	1889-90 (Octobre à mi-juin).	1890-91 (Même période).
Retenues.	3 453	3 353
Privations de sortie.	486	457

Le nombre moyen d'élèves punis à chaque retenue, à raison de quatre retenues par quinzaine, est sensiblement le même d'une année à l'autre; il en est de même pour le nombre des élèves privés de sortie à chaque quinzaine. L'avantage toutefois est assez marqué pour l'année actuelle si l'on tient compte que le chiffre total des élèves s'est trouvé en moyenne plus élevé d'une vingtaine que pendant toute l'année précédente.

En dehors des renseignements verbaux que l'administration du lycée donne aux familles chaque fois qu'elles viennent au lycée, et de ceux qu'elle fournit par écrit chaque fois qu'ils sont demandés, elle a organisé un double système de bulletins ; les uns, pour les divisions élémentaire et de grammaire, sont envoyés tous les deux mois, et les autres, pour la division supérieure, sont adressés aux parents à la fin de chaque trimestre. En outre, chaque fois qu'un élève externe ou interne se rend coupable d'une faute grave, ses parents sont prévenus ; il en est de même des avertissements que le conseil de discipline peut avoir à adresser à certains élèves. Pour les élèves de la classe primaire, il y a un carnet de notes qui est remis à la famille tous les samedis avec les notes de la semaine, et qui doit être rapporté le lundi au lycée avec le visa des parents.

Instruments de travail.

Les bibliothèques des élèves sont alimentées au moyen d'une cotisation de 2 francs que tout pensionnaire ou demi-pensionnaire paye annuellement. Elles sont placées sous la surveillance des maîtres répétiteurs et du censeur. Les acquisitions de livres sont faites d'après les indications des professeurs et les demandes des élèves.

Ce n'est que dans la classe de seconde qu'il est fait usage de textes autographiés. Quant aux traductions, le régime diffère suivant les professeurs. Le professeur de rhétorique n'autorise que les traductions françaises à l'exclusion des traductions juxtalinéaires, et uniquement pour les auteurs qu'il n'a pas le temps de faire expliquer en classe. Celui de seconde autorise les traductions françaises pour tous les auteurs, aussi bien pour ceux qui sont expliqués en classe que pour les autres. En 3^e et au-dessous, les professeurs interdisent toute espèce de traductions.

Pour les langues vivantes, les professeurs autorisent les traductions des auteurs qu'ils expliquent en classe, à l'exclusion des traductions juxtalinéaires.

CHRONIQUE

Les maîtres répétiteurs. — L'Association des maîtres répétiteurs a tenu son assemblée générale le 8 novembre; la séance a été consacrée à entendre le compte rendu financier et à examiner la situation faite aux répétiteurs par les décrets des 28 et 29 août, afin de dresser une liste de vœux relatifs à l'application de ces décrets.

Le Bulletin de l'Association publie la liste des membres du Comité de patronage. Il comprend 124 députés ou sénateurs, 8 conseillers municipaux de Paris et une vingtaine de journalistes.

Les décrets ont été accueillis par le corps des répétiteurs avec des sentiments très différents dont on trouve l'écho dans les articles de la *Réforme universitaire*. Quelques-uns se plaignent que la réforme soit une « profonde déception », qu'elle n'ait amélioré en rien la condition des répétiteurs, de qui l'on exige un travail continu, une aliénation totale de la personnalité sans autre perspective qu'un traitement de 2 000 à 2 500 francs à la fin de la carrière. D'autres estiment au contraire que ces décrets, en fixant les droits et les devoirs du répétiteur, peuvent mettre fin à l'arbitraire dont ils se plaignaient et donner des résultats avantageux si l'on sait en exiger l'observation stricte.

A cet effet, d'autres étudient l'application des décrets et énumèrent les mesures à demander dans l'intérêt des répétiteurs. En application de l'article premier qui confère aux répétiteurs la qualité de membres de l'enseignement public, ils réclament le droit de disposer de leur temps sans contrôle en dehors des heures de service; il suffirait de donner au répétiteur une clef de la maison comme en ont déjà les administrateurs.

L'article 2, qui reconnaît aux répétiteurs la fonction de concourir à l'éducation et à l'enseignement ne peut être appliqué que si on laisse au répétiteur la facilité de continuer sa propre éducation et si l'on tient compte du travail que les élèves ont à faire en étude; il faudrait que le répétiteur habituel de chaque division fût remplacé par un collègue compétent quand les élèves ont à faire un devoir sur lequel il ne peut leur donner de conseils. Les répétiteurs pourraient aussi être chargés des conférences spéciales pour les élèves faibles; mais le contrôle du professeur, que le décret exige dans ce cas, devrait être supprimé comme inutile et bles-

sant. Quant à la surveillance des cours des professeurs reconnus incapables de maintenir la discipline, que le décret conserve, elle devrait être supprimée comme vexatoire pour le répétiteur et déconsidérante pour le professeur.

L'article 5 fixe un minimum de 6 heures de service; il faudra prendre garde que ces 6 heures ne soient pas trop coupées, que celles des remplaçants soient disposées de façon à leur laisser 3 heures de liberté consécutives.

L'article 6 stipule pour les jours qui ne sont ni jours de classe ni jours de sortie, 5 heures de liberté; on demande que cela soit considéré comme un minimum qui peut être dépassé.

Quant aux répétiteurs de collège auxquels le décret permet de n'accorder que 4 heures de liberté par 24 heures, on ne peut admettre que leur condition doive toujours rester aussi dure et l'on pourrait, en attendant une nouvelle réforme, les décharger un peu en faisant contribuer à la surveillance des études quelques-uns des professeurs.

Le décret donne aux répétiteurs mariés un privilège en ce qui concerne l'autorisation de loger hors de l'établissement; dans le tableau d'ancienneté de service leurs services sont comptés doubles; n'est-ce pas une prime exagérée au mariage?

Le décret ne donne aux répétiteurs menacés d'une peine disciplinaire que le droit d'être entendus et de transmettre leurs explications écrites. Les répétiteurs réclamaient qu'on leur donnât communication des plaintes formulées contre eux et ils le demandent encore.

L'indemnité de logement de 300 francs attribuée aux répétiteurs des lycées d'externes de Paris paraît insuffisante quand on la compare aux 500 francs attribués aux répétiteurs de province et qu'on tient compte que les répétiteurs de lycées d'externes sont obligés de se nourrir en ville. On demande que l'indemnité soit portée pour Paris à 1 200 francs, en attendant l'assimilation avec les instituteurs.

Un article sur « l'application des décrets » trouve dans les décrets une garantie contre la malveillance et l'arbitraire et conclut que si l'année dernière a été une année de combat pour les répétiteurs, celle qui vient sera une année d'épreuves; il recommande la conciliation et engage les répétiteurs à exposer directement leurs réclamations à leurs chefs plutôt que de les attaquer, ce qui a pour principal résultat de discréditer l'Université au profit de ses concurrents.

Un autre article constate que les termes mêmes des décrets

indiquent l'intention de ne pas faire du répétitorat une carrière définitive, mais plutôt un stage avant d'entrer dans les emplois de commis d'éconamat ou d'administration, de professeur élémentaire ou de chargé de cours. Ainsi seulement peut s'expliquer le traitement inférieur attribué aux répétiteurs.

La *Réforme universitaire* suggère un moyen d'abrégier le service des répétiteurs conformément aux décrets qui leur accorde 6 heures de liberté, c'est de supprimer les surveillances des classes de dessin, instruction religieuse, gymnastique et musique. Elle évalue le temps consacré à ces surveillances à 5 800 heures environ, ce qui représente le service de 145 répétiteurs.

A propos du décret du 28 août 1891 relatif aux maîtres répétiteurs, on nous communique le vœu suivant de M. E. Chauvelon, professeur de rhétorique (grecque) au lycée de Toulouse :

Monsieur le Proviseur,

J'ai l'honneur de vous soumettre la proposition suivante, conformément aux articles 1 et 2 du décret du 28 août 1891 relatif aux maîtres répétiteurs, et, notamment, aux passages des dits articles dont voici le texte :

« ARTICLE PREMIER. — Les répétiteurs... sont membres de l'enseignement public.

« ART. 2. — Les répétiteurs des lycées et collèges concourent « à l'éducation et à l'enseignement. Ils peuvent être chargés de « faire, sur les indications et sous le contrôle des professeurs, des « conférences spéciales pour certains élèves. »

Conformément à ces prescriptions empreintes d'un esprit si libéral, et qui sont si propres à resserrer entre les différents membres de l'enseignement secondaire les liens qui doivent faire l'unité morale et la force d'un lycée, je vous prie, Monsieur le Proviseur, d'examiner et de bien vouloir approuver les combinaisons que voici :

Par une disposition spéciale, semble-t-il, au lycée de Toulouse, chaque professeur de rhétorique est chargé de faire, par semaine, aux 12 élèves les plus faibles de sa classe, une conférence d'une heure :

1° *Je ne demande pas que cette disposition soit modifiée en aucune façon.*

2° *Et je propose qu'il soit établi, en outre, une conférence analogue, faite par un maître répétiteur licencié ès lettres, sous le contrôle (voir article 2) du professeur.*

Permettez-moi, Monsieur le Proviseur, de vous faire observer que cette application d'un décret récent et important ne grève pas le budget du lycée, puisque le maître répétiteur consentirait à faire cette conférence sans demander d'indemnité.

D'autre part, le professeur soussigné ne demande ni un allègement, ni même une modification quelconque de service.

J'ose espérer, Monsieur le Proviseur, que votre libéralisme bien connu consentira à autoriser et à favoriser une expérience qui peut contribuer à hâter les effets d'un décret dont l'importance ne saurait être mise en doute.

BIBLIOGRAPHIE

Bernard Pérez, *Le Caractère (de l'enfant à l'homme)*, 1 vol. in-8° de la *Bibliothèque de philosophie contemporaine* (F. Alcan). — M. Bernard Pérez, l'aimable et pénétrant psychologue de l'enfant, vient de décrire à la fois l'âme de l'enfant et celle de l'adulte dans son nouveau livre : *Le caractère (de l'enfant à l'homme)*. Ce psychologue distingué prend rang, avec ce livre, à côté de nos moralistes les mieux qualifiés, les Vauvenargues, les La Rochefoucauld, les La Bruyère.

M. Bernard Pérez apporte une nouvelle classification, appuyée sur des observations consignées dans de très intéressants portraits, des faits émotionnels, intellectuels et volitionnels dont l'ensemble constitue la personne morale ou le caractère. Cette classification est fondée sur la vivacité, la lenteur et l'ardeur des mouvements. Fera-t-elle fortune ? En tout cas, elle ne manque ni de piquant ni d'originalité.

Viennent ensuite des combinaisons des principaux traits du caractère, ou ce que les graphologues appellent des *résultantes*. C'est là proprement de la chimie morale, mais qui n'a rien de commun avec la chimie organique ou inorganique. Toutes les éducatrices, toutes les mères peuvent s'y intéresser.

En somme, comme premier essai fait en France d'une étude systématique du caractère, et par ses qualités propres de pensée et de style, le livre de M. Bernard Pérez est destiné à obtenir un succès au moins égal à celui de ses autres ouvrages.

R. Thamin, *Éducation et Positivisme*, 1 vol. in-18 de la *Bibliothèque de philosophie contemporaine* (F. Alcan). — M. Thamin, professeur à la Faculté des lettres de Lyon, vient de publier un très intéressant ouvrage intitulé : *Éducation et Positivisme*. L'auteur veut démontrer les dangers d'une baisse morale plus ou moins prochaine causée par l'introduction du positivisme dans l'éducation, et tenant à ce que celui-ci a toujours

fondé la morale et l'éducation sur la science, à l'exclusion de la croyance. Suivant M. Thamin, comme nous vivons, moralement parlant, d'inconnaissable, l'éducation qui en sèvre l'enfant fait violence à une nature qu'elle devait aider à se développer. L'auteur passe en revue les ouvrages d'Auguste Comte et de ses disciples, de Herbert Spencer, d'Alexandre Bain et de John Stuart Mill, relatifs à l'éducation. Il les discute, met son lecteur en garde contre les vérités séduisantes qu'on rencontre dans leurs écrits et appelle l'attention sur celles qu'ils ont passées sous silence et qui ont leur grande importance.

OUVRAGES NOUVEAUX

Les historiens latins (César, Salluste, Tite-Live, Tacite). Choix de traductions, précédées d'une notice littéraire sur chaque auteur, par H. LANTOINE, secrétaire de la Faculté des lettres de Paris, docteur ès lettres. 1 vol. in-12, Paris, lib. Masson, 3 fr.

Titi Livii historiarum libri XXIII, XXIV, XXV, édition classique revue sur les meilleurs textes, d'après les travaux lexicographiques les plus récents, avec introduction historique, résumé analytique, notes grammaticales et littéraires, index historique et géographique par M. L. LEVRAULT, agrégé des classes supérieures, professeur de seconde au lycée

de Laval. 1 vol. in-12, Paris. Delalain frères, cartonné, 2 fr.

Discours contre Verrès, de Cicéron, texte latin publié avec un commentaire critique et explicatif, une introduction et un index par M. EMILE THOMAS, ancien élève de l'Ecole normale supérieure, professeur de littérature latine à la Faculté des lettres de Lille. 1 vol. in-8, broché (Paris, Hachette et C^{ie}), 2 fr. 50.

Histoire narrative et descriptive de la Grèce ancienne, par M. CH. SZIGNOBOS, docteur ès lettres, maître de conférences à la Faculté des lettres de Paris. 1 vol. in-12 (Paris, Armand Colin et C^{ie}) 4 fr.

Le Gérant : ARMAND COLIN.

BULLETIN UNIVERSITAIRE

DE

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

LE NOUVEAU RÉGIME

DANS LES LYCÉES DE L'ACADÉMIE D'AIX

Nous continuons à exposer les améliorations introduites depuis un an dans les établissements de la région du sud-est. L'étude du nouveau régime en Provence ou en Corse doit intéresser particulièrement ceux qui savent à quelles difficultés de climat et d'habitudes se heurtent, dans cette région de la France, toutes les tentatives faites pour modifier un ordre établi.

Emploi du temps.

Les principes posés par le règlement officiel ont été appliqués de façon à abaisser la durée du travail à 6 heures pour la division élémentaire, 8 heures dans la division de grammaire, 10 heures dans la division supérieure (10 heures et demie en été) au lycée de Marseille; au lycée de Nice, 9 heures et demie pour les élèves de seconde et troisième.

La veillée facultative a été maintenue pour les candidats aux grandes écoles, à partir de novembre, pour les candidats au baccalauréat à partir de mai.

L'heure du lever a été retardée au lycée d'Aix.

La réduction des classes à 1 heure et demie a pu être opérée dans les lycées de Marseille, Bastia, Aix, à Nice et à Digne, pour les classes du soir. A Digne, le proviseur a eu soin de conserver néanmoins pour les externes la même durée de présence au lycée; les familles y étaient habituées, la plupart étaient ouvertement hostiles au projet de réduction des heures de classe et l'on craignait que l'application de la mesure n'eût pour résultat le départ d'un grand nombre d'externes. Le proviseur a tourné la difficulté en maintenant les classes de deux heures le matin et en faisant précéder la classe d'une heure et demie le soir (de 2 heures et demie

à 4 heures) par une demi-heure de gymnastique obligatoire pour les externes, de façon à ne pas changer les heures d'entrée et de sortie traditionnelles. Au lycée d'Avignon, ce sont les professeurs qui ont réclamé le maintien de l'ancien système, dans tous les cas où la réduction n'était pas imposée impérativement par le nouveau règlement. Ceux de mathématiques et d'enseignement spécial ont déclaré que la durée de 2 heures leur était indispensable pour le cours et les interrogatoires. Il n'y a eu que dix professeurs qui aient subi des réductions; la récréation d'un quart d'heure au milieu des classes de 2 heures n'a été introduite que dans les petites classes, jusqu'à la cinquième inclusivement. Comme à Digne, l'administration a réglé les choses de façon à ne pas troubler les habitudes des familles; les externes sont gardés au lycée le même temps et aux mêmes heures qu'autrefois. Au lycée de Marseille on a pu introduire deux systèmes d'entrées à la classe du soir, l'une à 2 heures, l'autre à 2 heures et demie.

A Toulon, l'assemblée des professeurs s'est prononcée pour le maintien des classes de 2 heures le matin; la réduction, même limitée, aux classes du soir a mécontenté certaines familles.

Dans l'ensemble, le nombre des heures de classe a peu diminué. A Marseille, il a été réduit par semaine depuis 1884, comme il suit : division élémentaire de 22 à 20 heures. Division de grammaire de 22 à 21. Division supérieure de 22 à 21 et demie. Philosophie de 21 à 18. Pour les élèves qui ne suivent pas le dessin la réduction est de 2 heures et demie en seconde et rhétorique.

Dans l'intérieur du lycée la distribution générale du temps est à peu près restée la même : lever à 6 heures (en été 5 heures et demie). Étude à 6 heures et demie. Déjeuner et récréation à 7 heures un quart ou 7 heures et demie. Classe de 8 à 10 heures. Récréation de 10 heures à 10 heures un quart (pour les petits un quart d'heure de plus). Étude de 10 heures un quart à 11 heures trois quarts ou midi (une demi-heure de récréation de plus pour les petits). Dîner et récréation de midi à 1 heure un quart. Étude de 1 heure un quart à 2 heures. Classe de 2 heures à 4 heures. Goûter et récréation de 4 à 5 heures. Étude de 5 à 8 heures (coupée par une récréation d'une heure pour les petits, une demi-heure pour les grands).

La seule différence avec l'ancien système consiste dans les petites récréations qui coupent les études. Et on est loin d'être unanime sur les avantages de cette innovation. Je ne parle pas des parents qui, comme à Avignon, ont réclamé contre la multiplicité des récréations et la part donnée aux exercices physiques,

la trouvant disproportionnée avec ce que réclame l'éducation intellectuelle, ou, comme à Toulon, ont retiré leurs fils externes et les ont mis dans un autre établissement depuis qu'on a voulu réduire les classes du soir à 1 heure et demie. Ceux qui connaissent le Midi savent que des plaintes devaient se produire, quelle que fût l'innovation adoptée, par le seul fait qu'elle était une innovation. Je ne parle pas des élèves qui ont regretté la veillée du premier semestre. Mais certains professeurs semblent trouver que le temps soit trop morcelé. A Aix, de même, les professeurs se plaignent que les études soient trop courtes, les élèves sont distraits par de continus mouvements, qui ne laissent pas à leur travail assez de continuité. Ce qui paraît plus grave au proviseur (la remarque est fort intéressante) c'est que très souvent la classe ne soit plus précédée d'une étude préparatoire consacrée à apprendre la leçon. Il constate dans plusieurs classes une supériorité des externes sur les internes qui lui paraît résulter d'un emploi différent du temps. Le projet pour cette année est de mettre les classes importantes le matin de 8 à 10 heures, de faire précéder chaque classe d'une petite étude destinée à apprendre la leçon et de réserver l'étude du soir au travail écrit.

A Marseille, on n'a remarqué que des inconvénients temporaires. Les fréquents changements de salle, les mouvements dans les corridors, les récréations bruyantes coïncidant, depuis que l'uniformité a été rompue, avec des exercices de travail dans d'autres classes ou d'autres études, toute cette agitation inaccoutumée a d'abord gêné beaucoup les professeurs. « On s'y est habitué peu à peu comme on s'habitue à travailler au bruit de la rue », en se disant que cet inconvénient est inévitable dans un lycée de 1,400 élèves.

Une grande nouveauté, et une nouveauté bien accueillie, a été l'organisation des exercices supplémentaires. Elle n'a pu être aussi complète qu'on le désirait, parce que beaucoup de professeurs avaient déjà des heures supplémentaires que la réforme a eu pour effet de supprimer. A Avignon, un seul professeur est, par l'effet des réductions de classes, descendu au-dessous du maximum réglementaire, c'est le professeur de philosophie. Il a organisé des conférences d'une demi-heure, placées immédiatement après la classe; les premières ont été consacrées aux candidats au baccalauréat de novembre et aux élèves qui, étant entrés en philosophie après le mois d'octobre, se trouvaient en retard sur la classe. Quand tous les élèves ont été au courant, la conférence a été employée à des interrogations sur le cours, adressées de préférence aux élèves qui

ont une tendance à se dérober en classe. Le professeur, suivant une méthode qu'on ne saurait trop recommander, a cherché à apprendre aux élèves à faire le plan d'une dissertation et à préparer un devoir. Le professeur d'histoire, au contraire, qui n'a pu établir d'exercices supplémentaires, se plaint que la classe d'une heure et demie ait désorganisé son enseignement : il a fallu supprimer en partie les interrogations, ce qui a rendu impossible le contrôle sur le travail de l'élève. Il demande à revenir à la classe de 2 heures pour la troisième et la seconde comme pour la rhétorique. Les professeurs de mathématiques demandent de leur côté des conférences supplémentaires dans les classes de la division supérieure.

A Bastia, la réduction a supprimé 8 heures supplémentaires et permis de créer trois conférences d'exercices pratiques d'une heure qui sont employées surtout à des révisions et à des interrogations et aussi à habituer les élèves à s'exprimer en français, ce que beaucoup font avec difficulté. A Marseille, les exercices consistent surtout en interrogations (sur lesquels nous n'avons pas obtenu de détails).

A Nice, les exercices s'adressent aux élèves de philosophie ou de mathématiques et consistent : 1° en 1 heure d'explication d'auteurs en philosophie ; 2° 1 heure d'enseignement complémentaire d'histoire en philosophie ; 3° 2 heures d'interrogations d'histoire aux candidats à Saint-Cyr ; 4° 2 heures de conférences et exercices de chimie et physique.

A Aix, on a organisé les exercices suivants : Dans la division supérieure, quatre professeurs font des interrogations de sciences. Le professeur d'histoire naturelle fait, en rhétorique, une conférence d'hygiène. Le professeur de philosophie fait chaque jeudi matin 1 heure et demie d'exercices pratiques pour la dissertation, et, chaque quinzaine, consacre une demi-heure à interroger les élèves et à leur indiquer des lectures. Le professeur de physique d'enseignement spécial mène les élèves de 6^e année visiter les usines de la région.

Récréations et Promenades.

C'est dans les grandes villes que le régime des récréations est le plus difficile à modifier. A Marseille, dans le grand lycée, où l'espace est trop restreint et où les externes surveillés viennent encore accroître l'encombrement, il a été impossible d'organiser des jeux d'ensemble. On veille à ce que personne ne reste inactif pendant les récréations et on y parvient avec les élèves moyens.

Avec les grands le seul procédé qui ait réussi est d'encourager la gymnastique; on leur a prêté des haltères en grand nombre et on a mis à leur disposition le gymnase en plein air, où l'on a doublé le nombre des appareils.

Au petit lycée (qui va jusqu'à la 4^{me} inclusivement) le terrain dont on dispose est assez étendu pour donner aux élèves le moyen de jouer à leur aise. Aussi jouent-ils volontiers; les jeux habituels sont les barres, le chat perché, la balle cavalière, la balle en posture, la mère Garuche; l'administration a interdit le bâtonnet à la suite d'un accident. On a acheté, au moyen d'une cotisation, deux jeux de boules pour chaque cour; les élèves s'en sont amusés un mois, puis l'administration les a retirés et placés en lieu sûr en attendant qu'ils recommencent à plaire. De même le foot-ball a eu un grand succès pendant un mois, et ensuite a été délaissé. Une heureuse innovation a donné aux élèves, dans la propriété de la Belle-de-Mai, de petits carrés de jardin à défricher et à planter; on met à leur disposition les instruments. C'est le seul plaisir dont les élèves ne se soient pas encore lassés; les plus jeunes bouleversent leur terrain et amoncellent sans cesse leurs plantations; l'administration les laisse faire.

A Toulon, on a donné aux élèves la distraction de les conduire pendant la récréation de midi (12 heures un quart à 1 heure et demie) sur un vaste terrain hors des remparts où ils peuvent jouer à l'aise, ce régime a duré jusqu'au moment où la chaleur l'a rendu impossible, c'est-à-dire au mois de mai. Dans les cours de récréation on a pu, grâce à une subvention ministérielle de 100 francs et au produit d'une cotisation de 75 francs, acquérir des jeux de boule, de foot-ball, un jeu de croquet, des échasses, des quilles et des cerceaux; mais quand on a essayé d'organiser une nouvelle cotisation, elle n'a rien produit; les familles refusent de participer à aucune dépense; elles pensent que tous les frais doivent être à la charge du lycée. Le proviseur parviendra cependant à entretenir le matériel des jeux au moyen d'une partie des crédits affectés aux bibliothèques.

A Nice, les jeux ont été placés sous la direction des professeurs de gymnastique, qui organisent des concours de tir à l'arbalète ou au javelot, des concours de courses à pieds, en échasses, au cerceau, des parties de foot-ball, de ballon, de balle au tambourin, de boules, et même qui dirigent les jeux de barres. Un maître répétiteur s'est fait remarquer par son zèle à se mêler aux élèves et son art à les entraîner. Le lycée est malheureusement trop au centre de la ville pour qu'on ait eu le temps de conduire les élèves

dans la campagne. Le voisinage même de la mer ne peut être utilisé, en l'absence de plage spacieuse et commode.

A Bastia, le lycée ne dispose que de deux cours de récréation; l'une (de 1,326 mètres carrés), celle des grands, contient 120 élèves; l'autre, celle des petits, a 124 élèves pour une surface de 1,093 mètres carrés. De plus, le sol est en pente, peu favorable aux jeux.

Quant à mener les élèves au dehors, les environs de Bastia s'y prêtent mal; le seul emplacement qu'on eût pu utiliser, le champ de manœuvres, est à 3 kilomètres de la ville, le sol en est mal nivelé, parsemé de gros galets et le voisinage d'un étang en rend l'air malsain.

Jusqu'à ces derniers temps, les récréations se passaient sans aucune distraction; on se promenait, on se bousculait, on poussait des cris, et c'était tout. Les élèves étaient totalement ignorants en matière de jeux et semblaient, pour des raisons de race et de climat, réfractaires à tout effort physique. Le proviseur, effrayé du surcroît de récréation que le nouveau régime lui imposait en fixant un maximum de travail sédentaire de 6 heures pour les petits, a eu soin de remplir ces heures de récréation avec les leçons de chant, de gymnastique et de catéchisme ou de les disposer de façon à laisser 2 heures consécutives qu'il utilise par une promenade. Il a, dès la rentrée, établi une commission de jeux, formée de 16 élèves (2 par division) élus par leurs camarades, auxquels s'adjoignent le proviseur, le censeur, le surveillant général et un professeur. Une souscription parmi les internes a produit 181 fr. 40, chiffre surprenant dans un pays où l'argent est si rare. On a acheté d'abord des manuels de jeux, on a fait lire aux élèves le *Bulletin de la Ligue de l'Éducation physique*, la *Revue athlétique* et autres publications analogues. Il s'agissait de donner aux élèves l'idée de jouer. Le succès a été inespéré. Parmi les jeux essayés quelques-uns ont réussi à s'implanter: les boules, les quilles, le ballon, les barres, le tonneau, la corde à sauter. Ce sont les boules, le jeu national du Midi, qui ont eu le plus de succès. La danse a attiré des amateurs, pendant deux mois on a beaucoup dansé dans les cours des grands. L'enthousiasme était en partie factice et superficiel et a beaucoup faibli. Les élèves n'ont jamais acquis l'intérêt d'entretenir le matériel de leurs jeux; bien qu'ils les eussent achetés de leur argent ils n'en ont eu aucun soin. Néanmoins le proviseur a bon espoir; il constate que si les grands et les moyens n'ont guère plus joué après Pâques, les petits ne se sont pas refroidis; et pour l'avenir c'est l'essentiel.

Au lycée d'Aix on a fait une tentative pour mener les élèves

jouer au dehors; le censeur a conduit une fois plusieurs divisions au champ de manœuvres; le proviseur estime que cette expérience a été favorable et il se propose de la renouveler cette année; c'est un heureux commencement. Dans les cours la grande difficulté, comme à Bastia, est moins d'organiser les jeux que de les maintenir. Le proviseur, dans une expérience d'une quinzaine d'années, a vu d'ordinaire les élèves jouer avec ardeur pendant quelques mois dans toutes les cours, puis, brusquement, sans cause apparente, s'arrêter complètement et souvent même détruire leur matériel de jeux (1); les cours reprenaient alors un aspect triste et monotone.

Les jeux ne sont qu'un accident dans la vie de ces écoliers; ils ne sont pas entrés dans leurs mœurs. Au lycée d'Aix, le jeu le plus en faveur est le jeu de boules; on y pratique, outre les barres et le saut de mouton, la balle, le ballon, la balle au tambourin, les quilles, les échasses, le croquet. Le matériel a été acquis au moyen de cotisations volontaires; le lycée a reçu un crédit de 175 francs qui sera employé à renouveler le matériel et peut-être à organiser un tir, car la dépense sera moindre qu'on n'avait cru d'abord.

A Avignon, où l'administration s'est occupée d'organiser les jeux afin d'employer les récréations créées par le règlement, les frais d'installations ont été faits par l'association amicale des anciens élèves qui a donné 150 francs, et par une subvention ministérielle de 125 francs; les élèves se sont cotisés aussi pour remplacer les objets hors d'usage. Le nouveau matériel a eu son action sur l'organisation même des récréations. Au lieu de garder les élèves enfermés dans des cours trop étroites, on s'est risqué à les conduire au dehors, sur le champ de manœuvres situé tout auprès du lycée. Les élèves ont organisé une société de gymnastique qui compte une quarantaine de membres, et une vingtaine de membres honoraires avec une caisse de 150 francs. Il y a même quelques amateurs de bicyclette que l'administration s'efforce de modérer.

On a remarqué comme un événement nouveau que quelques-uns des maîtres répétiteurs se mêlent aux jeux des élèves. Des anciens élèves du lycée ont mis à la disposition de leurs cadets un jeu de lawn-tennis et sont venus leur apprendre à jouer.

Au lycée de Digne, la réforme a commencé par la constitution

(1) Ce phénomène mérite d'être signalé à l'attention des éducateurs. A-t-il été remarqué dans les établissements des autres régions de la France?

d'une société de jeux dans chaque cour; la société comprend tous les élèves de la cour, mais il y a un président, deux commissaires et un trésorier. Le matériel a été acquis au moyen de crédits ministériels; il est uniforme pour les deux cours et se compose pour chacune de 1 jeu de tonneau, 2 jeux de boule, 1 de croquet, 1 de quilles, 2 foot-balls. La seule différence est que la cour des grands a 1 jeu de gouret, celle des petits 12 cordes à sauter.

On n'a pas mené les élèves au dehors pendant les récréations, parce qu'on n'a trouvé aucun emplacement dans le voisinage du lycée.

On croit qu'en matière de jeux les *Instructions* de 1890 ont produit l'effet attendu; elles ont stimulé l'administration dont l'initiative a suscité celle des élèves, quand elle ne s'y est pas substituée.

Il a été plus difficile de rompre avec les anciennes habitudes en matière de promenades. A Nice, on a conservé les deux promenades hors de la ville, les élèves « s'ils ont une allure moins contrainte que par le passé, s'observent assez pour n'avoir pas besoin d'être rappelés au sentiment des convenances. » Du moins on a ajouté tous les quinze jours une marche sous la direction d'un professeur de gymnastique; mais c'est presque une marche militaire. Les élèves, munis d'une sacoche, vont en colonne de route par rangs de quatre, à une distance qui va de 16 à 28 kilomètres. En route et pendant les haltes on les habitue à s'orienter, à se rendre compte du terrain, à reconnaître le pays. — A Marseille, les promenades ont été portées à un minimum de 3 heures et demie avec autorisation pour les maîtres qui les dirigent de les faire durer 4 heures. On part à 1 heure en hiver, à 4 heures en été. On va de préférence au bord de la mer; rarement hors des lieux habités, la disposition des environs de Marseille ne permettant pas de gagner la pleine campagne autrement qu'en marchant pendant très longtemps entre deux murs, sur des routes couvertes d'une épaisse couche de poussière. On a fait quelques excursions de botanique et de géologie, des visites à des usines et même des courses à des points de vue pittoresques; mais toujours par groupes peu nombreux sous la direction de quelque professeur; on n'a pas pu organiser de grandes excursions.

A Toulon, outre les promenades ordinaires, il est fait une fois par trimestre une excursion avec goûter à la campagne; on ne peut faire plus parce que les familles et les élèves refusent de participer aux frais.

A Aix, les promenades ont lieu en été dans la soirée. Pour

employer les longues récréations ordonnés maintenant pour les petits, on les mène promener trois fois par semaine; le proviseur parle d'étendre la mesure aux autres élèves. Quelques élèves, avec l'autorisation de leur famille, font pendant le temps de la promenade une course en bicyclette sous la surveillance d'un maître. Les grands ont fait une excursion de 25 kilomètres avec goûter à la campagne sous la conduite du censeur.

A Avignon, la durée de la promenade a été allongée d'une demi-heure seulement afin de permettre des marches plus longues et plus intéressantes. Mais il y a environ une fois par mois quelques goûters à la campagne; on part du lycée aussitôt après le repas de midi et on y rentre à la nuit tombante après avoir fait une quinzaine de kilomètres; le proviseur, le censeur et le professeur de gymnastique sont de la partie.

A Bastia, les promenades sont de 3 heures pour la division élémentaire, 4 heures pour les autres avec un repos d'une demi-heure ou deux d'un quart heure; on a mené les élèves dans tous les environs jusqu'à une assez grande distance, car les promenades sont souvent d'une quinzaine de kilomètres. Les élèves y prennent beaucoup plus de plaisir qu'aux anciennes promenades de deux heures dont les itinéraires étaient nécessairement beaucoup moins variés. Les élèves de 3^e, au nombre de 32 (les externes réunis aux internes), sont allés passer une journée dans l'intérieur de l'île sous la conduite de 2 professeurs et 1 répétiteur. Partis à 6 heures du matin ils sont rentrés à 5 heures et demie du soir, ayant fait à pied 30 kilomètres, sans compter le chemin de fer. D'autres excursions ont été arrêtées par le mauvais temps.

A Digne, les promenades durent 3 heures et demie en hiver (de 1 heure et demie à 4 heures) et seulement 2 heures en été (de 5 à 7 heures). Les grandes promenades ne peuvent avoir lieu en hiver par suite du mauvais état des routes et des accumulations de neige. Il a été fait une excursion au printemps avant la Pentecôte; les autres ont été empêchées par le mauvais temps. Après la Pentecôte 3 excursions ont été organisées, l'une avec 33 élèves de la division supérieure à Forcalquier, les deux autres à Oraison et à Barême. Le proviseur les dirigeait. Les frais de déplacement ont été payés avec le crédit accordé par le ministère; les externes, quand leurs familles le demandent, sont admis en payant le prix de leur place en chemin de fer; ils bénéficient de la réduction de moitié.

Il y a à Digne une société de tir formée par les élèves des deux premières études; l'autorité militaire a envoyé 3 moniteurs qui

ont appris aux élèves, pendant l'hiver, le montage et le démontage du fusil et les ont ensuite exercés aux opérations préliminaires; le tir à la cible a commencé en mai. Les cartouches sont fournies gratuitement aux élèves. Il y a aussi une société d'escrime formée de 20 élèves de la première étude; ce sont les prévôts militaires qui viennent diriger les exercices chaque jour de 4 à 5 heures; ils reçoivent comme gratification la cotisation des élèves qui est de 1 franc par mois.

Les élèves de la région ont montré peu d'empressement à organiser des sociétés musicales. Il ne s'est rien constitué de ce genre, ni à Digne, ni à Bastia, ni à Nice, ni à Aix (où la musique vocale n'est plus enseignée que dans les petites classes), ni à Toulon où les éléments font défaut, ni à Marseille où l'administration du lycée, entièrement renouvelée, a été absorbée par l'organisation très compliquée d'une population de 1,500 élèves. A Avignon, beaucoup d'élèves font de la musique et peuvent figurer dans les fêtes, mais sans constituer une société.

Quelques efforts heureux ont été faits pour implanter l'usage des fêtes dans les lycées où l'on n'a pas été arrêté par des raisons pécuniaires ou par le défaut de local, comme à Toulon, ou par la surcharge de l'administration. A Nice, les élèves du lycée ont pu donner à l'Athénée une fête appelée fête des Escholiers, sous la présidence de M. A. Theuriet; ils ont eu une autre fête à l'occasion de l'inauguration de la statue de Jeanne d'Arc. On les a conduits une fois au cirque, une fois à une matinée théâtrale. A Avignon, les élèves du premier quartier ont donné à leurs camarades et à leurs familles une représentation musicale et littéraire.

Installation matérielle.

Les renseignements sur les différents lycées montrent, que l'aménagement, quand les ressources l'ont permis, a reçu de nombreux perfectionnements de détail. A Avignon, on a remplacé les sommiers Tucker par des sommiers en acier; donné aux élèves nouveaux des boîtes à toilette. A Toulon, on a installé des bancs dans toutes les cours et commencé la construction d'une marquise pour couvrir la galerie qui sert de préau. A Nice, on a remplacé le sac de coutil, où les objets de toilette étaient pêle-mêle, par une lanrière de cuir à laquelle on les suspend; ce qui permet de les tenir en ordre et d'en vérifier l'état; une borne-fontaine sert aux élèves à se laver les mains avant et après le repas; on a installé dans les salles des poêles en tôle à double enveloppe. A Bastia, où le ministre de l'instruction publique avait remarqué la disposi-

tion défavorable des bancs et des tables au point de vue de la lumière, un petit crédit a permis de transformer le système. A Marseille, on a renoncé à l'usage de distribuer aux élèves des morceaux de pain coupés d'avance; on met à leur disposition un pain où chacun coupe ce qui lui plaît et on constate que les élèves gaspillent moins et qu'ils sont plus contents. On n'a pu demander de modifier le système d'éclairage au moment où l'on se prépare à bâtir un nouveau lycée. Mais les dortoirs ont été transformés; les murs repeints à l'huile, les parquets cirés; deux bandes de tapis placées le long des lits, les sommiers Tucker remplacés par des sommiers en fer, les lits garnis de deux matelas au lieu d'un et de couvertures piquées.

Discipline.

Même dans les grands lycées la réforme s'opère sans difficultés. A Marseille, le conseil de discipline a reçu communication de toutes les mesures disciplinaires prises dans l'intervalle des réunions. Les retenues de chaque jour après la classe sont abolies. Il ne reste plus d'autres punitions que la retenue et la privation de sortie. Les professeurs, en sortant de classe, remettent au censeur les copies des élèves qui doivent refaire le devoir, la note des leçons non sues ou la mention d'un devoir extraordinaire à faire. Dans les cas peu graves, les internes font leur punition en étude, leur maître répétiteur fait parvenir au professeur le lundi et le vendredi le certificat de réparation, les externes la font chez eux. Dans les cas graves, la retenue (le jeudi de 8 heures à 9 h. et demie) est employée à réparer les leçons ou refaire les devoirs sous la surveillance d'un maître répétiteur. En cas d'obstination les externes sont signalés par une note au censeur et l'on avertit les parents que l'élève ne sera reçu au lycée qu'après s'être mis en règle. On se félicite de ce régime; le chiffre des retenues reste assez élevé, il varie de 80 à 92 par semaine; mais avec une population de 1,060 externes aussi peu habitués au travail qu'au respect, ce chiffre n'a vraiment rien d'élévé et il constate que la tenue s'améliore. On a conservé le régime des bulletins trimestriels, le grand nombre des élèves ne permettant pas d'en envoyer deux. Mais on a rendu plus fréquents les rapports avec les familles en remettant chaque semaine, après la lecture des places aux élèves des deux divisions élémentaire et de grammaire, des bulletins qu'ils rapportent au professeur, après les avoir fait viser, les externes libres par leurs parents, les autres par leur maître répétiteur (ce qui permet aux répétiteurs de connaître le travail de leurs élèves). A Aix

le conseil de discipline s'est réuni pour la première fois le 10 juin 1891 et a réprimandé quelques élèves; le proviseur a déclaré au conseil que l'institution donnerait de bons résultats, à condition que personne ne cherchât à sortir de ses attributions. Le proviseur a trouvé dans son personnel une certaine déflance à l'égard du nouveau système de discipline; plusieurs affirment qu'il provoque les élèves à l'indiscipline et amène un relâchement dans le travail, que le professeur et le maître n'ayant plus les mêmes moyens de répression ne sont plus aussi respectés, que les pères de famille se plaignent de ce relâchement, quelques-uns blâmant la permission de causer dans les rangs, d'autres trouvant qu'on a rendu trop difficile l'exclusion des élèves indociles, d'autres se plaignant que toutes les punitions soient reportées au jeudi et au dimanche. Ces plaintes n'étonneront aucun de ceux qui connaissent l'esprit traditionnaliste et frondeur de cette région. On peut s'étonner davantage que ces préjugés soient partagés par une bonne partie des professeurs et des répétiteurs, qu'ils se soient imprégnés des sentiments pessimistes et autoritaires de leur entourage au point de ne pas comprendre la valeur de la discipline préventive et de réclamer « une forte discipline qui refrène les *mauvais* instincts et brise les caractères *mauvais*. » Le proviseur estime avec raison que l'ancien système était « plus commode », qu'il exigeait moins de patience, de peine et d'activité, et voilà pourquoi on le regrette. Mais les professeurs et les maîtres sont si peu désarmés que le nombre des retenues et des privations de sortie reste encore très considérable. On a adopté le système de deux bulletins par trimestre pour tous les élèves des deux divisions inférieures. Le carnet de correspondance n'est pas en usage.

A Nice, la nouvelle discipline a amélioré les rapports entre les élèves et les maîtres. Le proviseur trouve seulement que les élèves moyens abusent un peu de la permission de parler en rangs; il aimerait les voir se recueillir quelques secondes dans le silence avant d'entrer en classe. Le conseil de discipline a fait comparaître deux élèves qui, depuis ce moment, ont eu une meilleure tenue. Le conseil a jugé superflu de décerner des éloges aux très bons élèves. Le proviseur regarde l'institution comme utile parce qu'elle peut donner une sanction impersonnelle et indiscutable aux mesures de rigueur proposées par le proviseur. La statistique comparée des punitions du mois de mai en 1890 et 1891 donne 694 en 1890 contre 441 en 1891. La diminution porte surtout sur les devoirs à refaire (2 au lieu de 68), les devoirs extraordinaires (76 au lieu de 231), les retenues du dimanche (54 au lieu de 94). Le ré-

gime des bulletins bi-trimestriels fonctionne pour les deux divisions inférieures.

A Avignon, le conseil de discipline a siégé chaque trimestre et a donné dès sa première séance de bons résultats. Il a eu à prononcer une exclusion, ce qu'il a fait dans les formes suivantes : l'élève introduit a entendu la lecture du rapport par le censeur ; on lui a demandé s'il reconnaissait l'exactitude des faits, on a essayé de lui en faire comprendre la gravité ; le conseil a délibéré en l'absence de l'élève, et lui a notifié l'exclusion. Dans la séance suivante le conseil a prononcé dix-neuf félicitations et une remontrance ; l'élève réprimandé s'est si bien amélioré que le mois suivant il a été au tableau d'honneur. La troisième session a consisté en vingt félicitations et deux réprimandes. On ne peut qu'approuver le conseil d'avoir tenu à louer plutôt qu'à réprimer. Les élèves félicités avaient été désignés en assemblée des professeurs. Le proviseur estime que les félicitations données en conseil, à huis clos, produisent plus d'impression que si on réunissait tous les élèves en solennité pour les prononcer en leur présence, parce que les élèves complimentés seraient l'objet des moqueries de leurs camarades et, si l'on tient compte de la tournure d'esprit de cette population, on pensera que le proviseur a malheureusement raison. Dans l'ensemble, la nouvelle discipline prend racine au lycée d'Avignon. Les élèves y étaient préparés par des mesures prises en 1889 sur l'initiative du recteur ; ils s'étaient habitués à tenir grand compte des notes et à craindre un abaissement de note plus qu'une retenue. Quant à la réforme qui réserve au proviseur le droit de punir, les élèves ont d'abord paru l'interpréter comme un affaiblissement de l'autorité des répétiteurs. Le proviseur, voyant les répétiteurs se décourager, les a réunis, et leur a recommandé d'être fermes ; il a été décidé qu'au-dessous d'une note donnée, l'élève serait appelé dans le cabinet du proviseur ou du censeur. Le danger était d'ôter à cette comparution son importance en la multipliant trop ; les répétiteurs sont parvenus à l'éviter, il n'y a guère eu que 3 ou 4 élèves appelés par jour. L'élève reçoit une réprimande avec invitation à racheter sa faute par une note supérieure le lendemain. S'il récidive, la punition devient plus forte. Comme le censeur centralise les punitions sur son registre, l'élève sait qu'il s'expose à une peine plus grave, et il se surveille ; il ne se produit plus de ces accumulations de retenues impossibles à faire et qui déconsidéraient la discipline. Le nombre des punitions a diminué comme le montre le tableau suivant de la moyenne par semaine.

	Retenues.	Privations de sortie.	Exclusions.	Devoirs supplém.
1890.	38	15	4	15
1891.	28	11	2	20

La moyenne hebdomadaire de comparutions devant le censeur ou le proviseur est de 19.

La discipline suffit pour les grands et les moyens. Il serait à désirer avec les petits que le maître pût employer quelque moyen de répression immédiate, tel que de mettre l'élève à l'écart de ses camarades pendant un moment, pour une faute commise en récréation, quand il tourmente un camarade ou prononce des paroles grossières ou pousse des cris désordonnés. Il est pratiquement très difficile de donner une mauvaise note en cour.

La nouvelle discipline a détendu les rapports entre élèves et répétiteurs, et rendu la vie plus familiale; ce changement est dû aussi à l'amélioration des répétiteurs qui ont plus d'instruction, une meilleure tenue que leurs devanciers. Sans parler de la considération que donne à plusieurs leur grade de licencié; les élèves s'habituent à faire moins de différence qu'autrefois entre eux et les professeurs. La tâche est devenue plus délicate pour le proviseur obligé, quand il appelle un élève, d'écouter ses plaintes quelquefois fondées contre le maître qui l'a signalé.

Dans les rapports avec les professeurs l'amélioration est incontestable; les professeurs ont gardé le droit de punir, mais ils suspendent leurs punitions le plus longtemps possible. Quant au travail, il n'a pas diminué; les études sont aussi silencieuses, et les professeurs aussi exigeants. S'il y a eu quelque affaiblissement, il faudrait l'attribuer plutôt au morcellement des études.

A Bastia, le conseil, réuni cinq fois, n'a guère fait que ratifier les mesures proposées par le proviseur; on a décidé que désormais l'assemblée générale désignerait les élèves très mal notés qu'il serait bon de faire comparaître devant le conseil. Le nouveau système de récompenses a été approuvé de tous, professeurs, élèves et parents, et reconnu plus juste et plus efficace. Le nouveau système de punitions a été un bienfait pour les élèves. La vie était très dure pour eux, aucun lycée du continent n'avait une discipline aussi rude; pour les fautes les plus légères on donnait deux heures ou même quatre de retenue ou de privation de sortie, presque jamais de punitions légères. Le proviseur, dès la rentrée de 1889, avait travaillé à réagir contre cette rigueur, et avait obtenu une diminution notable en s'adressant personnellement aux professeurs. Mais cette diminution n'est pas compa-

nable à celle qu'a produite le nouveau régime. Voici la statistique comparée des punitions données par les professeurs pendant les 8 premiers mois.

	Leçons à réparer.	Devoirs à refaire.	Devoirs extraordin.	Retenues de promenade ou de jeudis.	Privations de sortie.	Arrêts.
1889-90	1,024	61	453	1,719	2,334 h.	89 h.
1890-91	178	16	400	296	0	0

En évaluant le temps moyen de ces différentes punitions on obtient pour 1890 un total de 7,068 heures, pour 1891 de 1,458, soit une diminution de 80 p. 100.

Cette diminution s'explique ainsi : avant la réforme, dès qu'un élève était en faute, il suffisait au professeur de dire : « Un tel, retenue de promenade », de griffonner quelques mots et de les remettre au censeur ou au concierge pour le censeur, la punition lui coûtait si peu de peine qu'il fallait une certaine force pour résister à la tentation de la donner ; aujourd'hui, il lui faut inscrire la punition sur un registre et en garder note lui-même ; si c'est un devoir extraordinaire il lui faut le donner, puis le corriger ; il réfléchit donc avant d'infliger une punition qui est pour lui un surcroît de travail désagréable. Le délai mis entre la faute et la punition fait disparaître les punitions *ab irato*. De plus, les professeurs ont d'ordinaire l'impression que si leur nom revient trop souvent sur le cahier des punitions, on pourra leur en savoir mauvais gré. Les *Instructions* de 1890 ont fait à Bastia une grande impression sur les esprits et on s'efforce de suivre les conseils qu'elles donnaient (1). Les élèves eux-mêmes, traités plus doucement, deviennent plus dociles. Le nouveau régime n'a pas affaibli la discipline, il l'a plutôt raffermie. Peut-être a-t-il enlevé un stimulant au travail, non pour les bons élèves ni pour les mauvais, mais pour les élèves médiocres qui ne font d'efforts que par crainte des punitions. Le proviseur a cru remarquer cet effet dans quelques cas et a engagé quelques professeurs à éviter un excès d'indulgence. Le lycée de Bastia a conservé le bulletin trimestriel, parfaitement suffisant dans un pays où les familles ne suivent pas de près les études de leurs enfants et ont confiance dans le personnel du lycée ; le bulletin bi-trimestriel n'eût fait que donner un surcroît de travail inutile.

A Digne, le conseil de discipline s'est réuni 4 fois : il a cité à

(1) On a beaucoup remarqué, nous dit-on, cette phrase du recteur de Toulouse citée dans les *Instructions*, p. 207 : « Le nombre des punitions dans une classe est en raison inverse de la qualité des méthodes. »

comparaitre quelques élèves qui, depuis ce moment, ont travaillé à faire oublier leur mauvaise conduite. Il a dressé, au moyen des notes données par les professeurs et en réservant leur approbation, une liste (qu'il a eu soin de faire courte) des élèves qui doivent recevoir des félicitations publiques.

La discipline repose désormais sur la note donnée chaque jour par les répétiteurs, chaque semaine par les professeurs. L'élève qui n'obtient pas la moyenne exigée pendant la quinzaine est privé de sortie. Pour donner à tous les professeurs l'occasion d'exercer leur action, on demande à ceux qui ne voient l'élève qu'une ou deux fois par semaine des notes une fois par mois. Pour atteindre les élèves qui n'usent pas de la sortie de quinzaine, la privation de sortie est remplacée par un travail supplémentaire fait dans une retenue de réparation (jeudi et dimanche de 10 à 11 h.) La discipline est devenue plus douce et est acceptée de meilleur cœur par les élèves; les professeurs et les maîtres, connaissant la portée pratique de leurs notes, les donnent avec réflexion. Pour les fautes qui paraissent mériter une répression spéciale, un rapport est adressé au proviseur qui agit sans retard. Le nombre de ces rapports dans un trimestre a été de 9 pour les classes, 45 pour les études, 15 seulement ont abouti à la privation de sortie. Le nombre des punitions a beaucoup diminué. Quant au système de récompenses, on l'a modifié en ajoutant une note pour l'application aux devoirs, qui permet à tout élève laborieux d'obtenir chaque semaine l'ordre du jour, et en donnant les félicitations et les prix d'après la valeur de la composition. Ce régime paraît plus juste aux enfants et aux proviseurs. On a adopté le bulletin bi-trimestriel pour les deux divisions inférieures. Les parents sont avertis quand l'élève est privé de sortie.

Dans deux lycées seulement le nouveau système de discipline a rencontré de l'opposition.

A Toulon, il a semblé à l'administration que les élèves ont perdu le respect des maîtres répétiteurs et même des professeurs; peut-être s'habitueront-ils au nouveau régime, mais il faudra plusieurs exclusions et des changements dans le personnel. Le nombre des punitions s'est beaucoup accru, comme le montre le tableau suivant :

	Exclusions.	Privations de sorties.	Retenues.	Exclusions temporaires.	Travaux supplém.	Leçons à réparer.
1889-90	3	250	1,552	161	(n'ex. pas.)	731
1890-91	6	277	1,869	315	634	962

(Il faudrait ajouter au compte de 1889-90 les heures de piquet).

Les rapports avec les familles ont été rendus plus fréquents.

De ces constatations en sens divers semble se dégager l'impression générale que, même dans les lycées de cette région, où les habitudes se prêtent si mal à une réforme, le nouveau régime de travail et de discipline s'implante partiellement et graduellement, sans soulever une trop vive opposition.

Ch. SEIGNOBOS.

Maître de conférences à la Faculté des lettres de Paris.

LES ASSEMBLÉES DE PROFESSEURS ET LES CONSEILS DE DISCIPLINE

Nul ne saurait contester aujourd'hui les excellents effets des réformes de 1890 : presque partout on a renoncé à l'ancienne discipline répressive ; on s'est ingénié à égayer l'existence de nos internes ; on a remis en honneur les exercices physiques. Cependant, le progrès ne serait-il pas encore plus rapide si les professeurs s'intéressaient davantage à l'éducation des élèves qui leur sont confiés ? L'excellent rapport de 1890 sur la discipline considère que « la condition indispensable à la bonne marche du lycée, c'est l'entente parfaite de tous les collaborateurs du proviseur avec lui et entre eux sur tout ce qui regarde le gouvernement des élèves, *c'est le concert de tous ceux qui ont une part quelconque d'autorité* » (1). Or, il faut bien l'avouer, ce concert n'existe guère. Les professeurs se considèrent encore comme des étrangers, — souvent comme des hôtes passagers, — dans le lycée où ils enseignent. Sans doute ils s'adonnent avec zèle à leur classe ; ils suivent avec sollicitude le travail de leurs élèves ; mais ils ne prennent que peu d'intérêt aux progrès de l'établissement, où ils devraient jouer le principal rôle. — La raison de cette indifférence est facile à discerner : ils ne participent que faiblement à l'administration de leur lycée. Et cependant, nous possédons déjà deux institutions, qui, maintenues et développées, pourraient opérer une salutaire réforme : je veux parler des assemblées de professeurs et des conseils de discipline.

(1) *Instructions, programmes et règlements*, pp. 196 et suiv.

I

Dans beaucoup de lycées, les assemblées de professeurs se tiennent tous les mois, quelquefois plus fréquemment. Souvent, dans ces séances, l'on se borne à discuter la confection du tableau d'honneur : c'est une besogne modeste, mais qui ne laisse pas cependant d'être fort utile : elle offre aux professeurs l'occasion d'échanger leurs réflexions sur le travail et le caractère de leurs élèves ; elle leur permet aussi de prendre conscience de leur solidarité. Ces assemblées en arrivent tout naturellement à traiter les questions relatives aux récompenses, aux punitions, aux prix.

Mais l'institution n'est pas encore générale : il est des lycées, voire même toute une académie où les assemblées de professeurs ont été supprimées : voilà un fait inquiétant. — Par contre, certaines académies vont de l'avant : les professeurs d'un lycée des Alpes se sont entretenus, dans une de leurs séances, de l'éducation intellectuelle ; chaque maître a apporté son contingent d'observations et d'expériences : c'est d'un bon exemple. L'assemblée des professeurs ne pourrait-elle régulièrement s'occuper de l'éducation intellectuelle et morale, de la discipline, en un mot de tous les détails de l'administration ? Naturellement, il ne s'agit pas d'instituer des conférences ou des lectures pédagogiques : les discours sont souvent ennuyeux. Rien n'est instructif, au contraire, comme de libres causeries et d'amicales discussions, où l'on songe moins à des théories générales qu'à des applications pratiques. En effet, l'on se convaincra de plus en plus que la discipline ne peut être uniforme, qu'elle doit varier d'un lycée à un autre.

Je vois encore à ces réunions un avantage moral pour les professeurs mêmes. S'ils sentent qu'ils jouent un rôle dans leur lycée, ils s'attacheront à ce lycée, ils le considéreront comme leur maison ; leur tâche ne sera plus abstraite, si l'on peut dire : ils s'y intéresseront comme l'on s'intéresse à toute œuvre personnelle. Enfin, ils se persuaderont qu'ils ne doivent plus agir isolément, mais de concert avec leurs collègues, avec l'administration et les maîtres d'études. Le proviseur trouvera en eux des collaborateurs sûrs et dévoués ; tous les fonctionnaires du lycée auront une part d'initiative et de responsabilité.

II

Toutefois, l'assemblée des professeurs ne peut tenir des séances trop fréquentes : il lui est aisé d'indiquer le ton général que l'on

devra prendre, mais non d'entrer dans tous les détails de la discipline. Il est bon que le proviseur trouve à sa portée un conseil plus restreint. Ce conseil existe déjà : on lui a donné le nom, peut-être malheureux, de *conseil de discipline*. « Afin de garder tout son prestige, dit le rapport de 1890, comme aussi de laisser à chacun sa responsabilité et ses coudées franches, il n'interviendrait qu'à d'assez grands intervalles et non pour l'ordinaire dans les questions de détail. Ce serait assez qu'il se réunît tous les trois mois... » L'instruction ministérielle a été suivie au pied de la lettre : il est peu de lycées où ce conseil se réunisse plus de trois fois par an. Je ne sais si cette rareté des séances accroît son prestige ; en tout cas, elle ne contribue guère à lui donner de l'autorité. Il est des endroits où, nous dit-on, ses avertissements ont produit d'excellents effets ; il en est d'autres où les élèves ne se soucient guère de ses éloges ou de ses blâmes. En réalité, il se réunit trop peu souvent pour compter dans la vie du lycée.

Ce conseil de discipline ne rendra de réels services que lorsqu'il sera devenu un véritable conseil d'administration. Pour avoir, tous les trois mois, félicité ou réprimandé quelques enfants, les professeurs connaîtront-ils l'état moral de l'établissement ? Le conseil ne doit pas se contenter de rapports vagues sur les dispositions des élèves, mais s'enquérir de faits précis : en matière d'éducation, aucun détail n'est indifférent. Le conseil pourrait faire œuvre utile s'il s'occupait, dans la pratique, de toutes les questions importantes, de l'organisation matérielle, — qui souvent laisse fort à désirer, même dans les lycées neufs, — de l'hygiène, des exercices physiques, des jeux, de la façon d'appliquer les punitions. Il pourrait aussi régler l'emploi du temps, se rendre compte des procédés adoptés par les maîtres dans les études. S'il exerçait en toute conscience cet office de collaboration, aucun administrateur sérieux, je pense, ne s'en plaindrait.

J'entends les objections que l'on ne manquera pas de me présenter : l'autorité, me dira-t-on, va encore être affaiblie ; le proviseur n'aura plus ni initiative, ni responsabilité ; on est conduit tout droit à l'anarchie. — Eh bien ! je pense que personne ne songe à supprimer, ni même à diminuer l'autorité du proviseur. On veut simplement rendre sa tâche plus aisée et plus fructueuse. Ses fonctions sont aujourd'hui trop multiples : il en est accablé ; il ne peut exercer à l'extérieur, auprès des familles, l'influence à laquelle il aurait droit. Ne devrait-il pas chercher à pénétrer les idées, les désirs des parents ? Ne pourrait-il, par ses sages avis, faire collaborer les familles à l'œuvre éducatrice du lycée ? Voilà un rôle qui

lui est interdit aujourd'hui, parce que toute la besogne intérieure est à sa charge.

D'ailleurs, les professeurs, qui sont gens de tact, ne méconnaîtront jamais l'autorité du proviseur : ils l'éclaireront. Le proviseur se considérera comme leur président : il leur prodiguera les trésors de son expérience; mais lui-même tirera profit de toutes les observations, de toutes les idées justes; il n'aura pas honte de consulter, à tout instant, son personnel enseignant. De la sorte, les deux personnels se prêteront un mutuel appui; ils travailleront réellement de concert.

En ces conditions, le lycée ne sera plus seulement une unité administrative. Il apparaîtra à tous comme une maison vivante et saine, où chacun apportera sa part d'intelligence et de bonne volonté. Les professeurs ne seront plus enclins à « se désintéresser de ce qui touche à l'administration du lycée », car, de cette administration, ils auront fait leur chose; ils ne se lasseront pas de travailler à son progrès et de combattre la pernicieuse routine.

H. SÉE.

Professeur au lycée de Nevers.

LE RÔLE DE LA DIRECTRICE DANS LES ÉTABLISSEMENTS DE JEUNES FILLES

Sous ce titre : *La directrice d'école normale*, M. Pécaut, directeur de l'école de Fontenay, publie dans l'*Annuaire de l'Enseignement primaire* (1) une remarquable étude sur les vertus nécessaires à une directrice. Une bonne partie de ses remarques s'applique aux lycées et collèges de jeunes filles aussi bien qu'aux écoles normales. Aussi avons-nous cru devoir détacher de cette étude les passages de nature à intéresser les directrices de nos établissements d'enseignement secondaire.

Après avoir rappelé qu'il parle d'internats et d'internats laïques, où la directrice est en contact constant avec plusieurs maitresses, M. Pécaut entre dans l'exposition des difficultés de ce rôle.

(1) *Annuaire de l'Enseignement primaire* (huitième année) 1892, 1 vol. in-18 carré (A. Colin), 2 fr.

« Les maitresses, différentes d'origine et d'éducation première, sont pour la plupart des professeurs titulaires, c'est-à-dire les pairs de la directrice quant au grade, par conséquent disposées à une certaine indépendance de sentiments et d'allure. Il y a là des humeurs contraires à concilier, des caractères susceptibles à ménager, des rivalités d'influence à surveiller, des chagrins et des déceptions de jeunes femmes à adoucir; et parmi tout cela l'ordre général à sauvegarder et l'autorité à maintenir.

« J'ai dit le grand mot, l'autorité. Il la faut aussi forte dans l'éducation des jeunes filles que dans celle des hommes, et plus forte dans l'internat que dans un autre régime. Il s'est accompli depuis quelques années un changement considérable. Les directrices, aujourd'hui, ont à compter avec tout le monde, avec la presse indiscrete, avec l'opinion sans cesse en éveil, surtout avec leurs sous-maitresses elles-mêmes, qui ayant reçu la même culture, les mesurant à leur valeur, leur rendant l'obéissance due à la fonction, leur refusent le respect si elles ne le méritent pas. La même révolution — le mot n'est pas trop fort — qui s'est accomplie dans l'ordre politique, dans la famille, dans les relations entre le patron et ses ouvriers, s'accomplit dans l'enseignement public, d'où elle passera peu à peu dans l'enseignement libre : l'autorité, toujours nécessaire, de la fonction, ne vaut à la longue que si elle est doublée d'influence. Point d'autorité sans supériorité : supériorité de par la loi, sans doute; mais c'est peu et de court usage, s'il ne s'y joint la supériorité personnelle.

« Cette supériorité, dont aucun ministre ne peut dispenser la directrice, ne saurait résider dans l'excellence du savoir spécial ou du talent : à cet égard, il peut se rencontrer, il se rencontrera chaque jour des maitresses qui auront incontestablement l'avantage. Mais la supériorité véritable, celle qui à la longue fait courber tous les fronts, est une supériorité de raison, de caractère et de cœur. C'est beaucoup exiger, dira-t-on. J'en conviens; mais ce n'est pas trop pour suffire aux besoins d'une situation pleine d'embarras et de responsabilité; et s'il est vrai que les dons naturels, en particulier un certain don inné du commandement, comptent pour quelque chose, les qualités qui se peuvent acquérir à force d'ouverture d'esprit, de modestie et d'application, ont un bien autre prix : même il arrive souvent que les premières dégénèrent assez tôt et rendent un médiocre service lorsqu'elles ne sont pas l'objet d'une culture morale attentive et assidue.

« J'entends par supériorité de raison le net discernement des choses, des personnes, des caractères, de la situation générale et

des cas particuliers, des intérêts divers; en tout, études, discipline, gouvernement intérieur, la vue claire et toujours présente, du dessein général à réaliser, du principe supérieur à faire prévaloir; la vue de l'ensemble, et dans l'ensemble, de ce qui est le point principal à savoir de l'unité vivante à faire au jour le jour, et du rapport de toutes les parties de l'instruction et de l'éducation avec cette unité essentielle. Quand cette supériorité de raison est associée à une volonté ferme sans raideur, on s'incline aisément devant elle : car elle est la meilleure, la seule garantie de la justice; et dans une petite société close, comme dans un État, c'est avant tout de justice qu'on a besoin; d'autant plus besoin que des jeunes femmes bien nées sont disposées à supporter longtemps sans se plaindre les maux, les abus de pouvoir, les mesures arbitraires, les manques d'égards. Une directrice chez qui l'on est assuré de ne trouver ni préventions, ni caprices, ni mobilité d'humeur, ni jugements précipités, qui n'obéit pas à l'impression du moment, qui ne se noie pas dans les petites choses, qui tient haut son esprit au-dessus des tracasseries ou des froissements inévitables de la vie commune, qui juge de chacun par sa conduite générale et non par un trait accidentel, qui d'ailleurs se montre capable de régler avec sagesse la marche des études, une telle directrice, on peut en être certain, ne manquera pas d'autorité.

« Peut-être serrons-nous de plus près encore le nœud en insistant sur ce dessein général, sur ce principe supérieur dont nous signalions plus haut la nécessité. On ne saurait trop le dire : il n'y a point d'instruction ni d'éducation véritables là où il n'y a point *un esprit* d'éducation, c'est-à-dire une fin principale qui préside à tout. Cette fin, dans quelques maisons, c'est le succès aux examens, c'est l'admission dans les hautes écoles ou dans les administrations; et pour cela, il faut sans doute de l'ordre, de la police, une discipline sévère, du travail, soumis à un contrôle exact et régulier, avec de bonnes leçons appropriées à ce but que l'on poursuit. Toutes ces choses servent et ont du prix; mais ce n'est pas là de l'éducation, c'est de l'industrie, une industrie utile et bien combinée, une mécanique intellectuelle bien montée. Ailleurs, on se propose d'orner les esprits, de munir les jeunes gens de bonnes habitudes et de bonnes doctrines, d'en faire des hommes ou des femmes « comme il faut », bien pliés à la bonne coutume et aux convenances sociales. Telle fin, tels moyens. A défaut d'une fin élevée, c'est une fin vulgaire qui va tout régler, ou plutôt c'est le mécanisme raffiné ou grossier, savant ou rudimentaire qui va se

substituer à l'esprit. A l'esprit, c'est-à-dire à la vie même, à l'activité libre de l'intelligence, à l'évocation des forces vives de l'âme, et, entre toutes, de la conscience morale, sans laquelle la personnalité reste dispersée et flottante.

« L'esprit d'éducation se propose, en outre de la fin visible et utile, du savoir pratique, une fin invisible au regard du vulgaire et en apparence inutile. Il veut former des esprits droits et des caractères fermes; des hommes ou des femmes capables de se conduire selon la raison et la justice; des âmes saines et libres, propres à prendre place dans une société démocratique et libérale. C'est à cet esprit que doit obéir le mécanisme des doctrines et des formules, des méthodes, des procédés, des règles, des préceptes, des habitudes de tout genre, soit pédagogique soit scientifiques, soit morales. Enfin c'est l'esprit qui, présidant à toute l'organisation des moyens scolaires, sans lesquels il n'aurait aucun effet ni presque de l'existence, c'est l'esprit qui la crée et la renouvelle à son image, la modifie, la rectifie selon les besoins. Nous avons en France la superstition de l'« organisation », des décrets, des programmes, des règlements; nous l'avons en matière d'enseignement comme dans l'ordre des réformes politiques, sociales, pénitentiaires; ce serait assez d'avoir l'estime de cette organisation, de la tenir pour nécessaire, au commencement, au milieu, à la fin de toute action, et d'y donner tous nos soins, mais sans jamais oublier que l'âme est le principal, et que c'est d'elle que vient la vie.

« Si tout cela est vrai, il apparaît clairement que la directrice n'aura d'autorité, une autorité à l'épreuve des accidents inévitables comme aussi de ses propres défaillances, qu'autant que l'on verra se réaliser et en quelque sorte se personnifier en elle l'esprit d'éducation. A travers toutes les difficultés de la vie commune elle n'est et ne reste, aux yeux des professeurs comme des élèves, la maîtresse respectée, qu'autant qu'elle se montre la servante docile de cet esprit. Là doit être sa véritable, son intime supériorité, qui seule lui confère le droit de donner le ton à tout le monde autour d'elle. On se soumet sans murmure, on finit même par se prêter de bon cœur à une direction, qui non seulement est raisonnable, au sens ordinaire, mais qui exprime une raison plus haute et plus générale que les utilités prochaines et tangibles, telles que par exemple le succès aux examens. Une telle raison, un dessein d'éducation, qui d'un côté atteint aux sources de la vie morale, qui de l'autre vise les besoins présents ou permanents du peuple et de la patrie, devient le vrai *supérieur* de la maison; il rend à chacun la tâche facile; il adoucit le commerce quotidien; il tem-

père la monotonie des occupations; il ranime les courages, entretient la jeunesse : quoi d'étonnant, puisqu'il prête une âme à la communauté! Mais où apprendre un tel dessein, où se découvrirait-il à tous les yeux, si on ne le lit en caractères vivants dans toute la personne et la conduite de la directrice?

« Dans toute sa personne, dis-je, et non pas seulement dans sa parole, réside la dignité morale, hors de laquelle l'autorité s'évanouit. *Être* au fond de soi-même et dans la tenue habituelle de l'âme ce que l'on s'applique à *paraître*, ce que l'on professe, ce qu'affiche la fonction, ne cherchons pas ailleurs le secret intime de l'ascendant moral. Les directrices, qu'elles ne l'oublient pas, sont l'objet d'une enquête perpétuelle; de tous côtés on les observe, on les mesure, on les pénètre, on écarte tous les prestiges, on les réduit à leur juste valeur; et si on les excuse de n'être ni savantes, ni bien disantes, ni habiles administrateurs, on ne leur pardonne pas de démentir à l'intérieur, dans leur caractère, leur humeur, la réputation qu'elles ont su usurper au dehors. Leurs juges infailibles ne sont ni les inspecteurs ni les recteurs; ce sont les maîtresses et les élèves: elles peuvent surprendre la religion des premiers; elles ne trompent pas les autres. Et comme la prudence ferme parfois la bouche à des témoins intimes, quand elle ne leur dicte pas des flatteries, il arrive que la directrice, en abusant ses supérieurs, s'abuse elle-même; elle ne s'aperçoit pas que toute son autorité lui vient du dehors et qu'elle n'est aux yeux de ses subordonnés que l'administrateur d'un établissement de l'État. La sincérité, dans la profonde acception du mot, c'est la vertu cardinale chez celui qui se mêle d'élever des jeunes gens.

« Allons plus avant encore. Cette sincérité, condition essentielle de l'autorité, cet accord entre l'être et le paraître, à quoi se réduisent-ils si l'être lui-même est inerte, sans force et sans chaleur; en d'autres termes, si, la vie extérieure étant d'ailleurs active et correcte, l'existence intérieure, la véritable vie personnelle est vide de pensées et de sentiments, si l'esprit et l'âme sont destitués d'activité propre. Que reste-t-il alors, sinon le *personnage*, le rôle à jouer, rôle honnête sans doute, mais sans vertu communicative, parce qu'il est sans vérité. Je ne dirai rien de nouveau en rappelant que le langage, le geste, la physionomie, tous les moyens d'expression en général, n'ont pas de signification fixe; le moindre mot, blâme, éloge, encouragement, commandement ou défense, varie de poids selon ce que l'on y enferme d'expérience de la vie, de réflexions, de force morale, de sympathie, de pitié, bref d'humanité. Une vie intérieure exténuée, qui se réduit à des notions,

à d'anciens souvenirs, à de vagues impressions, qui ne se renouvelle pas chaque jour dans la méditation recueillie, qui s'isole de la société présente, du pays, du peuple, trahit bientôt sa stérilité.

« Les directrices y prennent-elles assez garde? Lorsqu'elles se plaignent que l'air est lourd dans leurs écoles, qu'aucun souffle ne le rafraîchit, que chacun accomplit ponctuellement sa tâche, que la machine fonctionne régulièrement, mais que la *joie* fait défaut, joie de l'intelligence et du cœur, joie d'enseigner et d'élever, joie de travailler ensemblé à un haut dessein qui nous dépasse tous et qui mérite d'absorber l'existence entière, quand elles se plaignent ainsi, ne leur vient-il pas à l'esprit que c'est à elles qu'il appartient d'approvisionner leur entourage de vie morale, c'est-à-dire de foi à tout ce qui fait vivre l'âme d'un peuple, d'une école, d'une famille, et que si leur école est dépourvue de souffle, c'est que le souffle leur manque à elles-mêmes, qu'elles ont peu de pensée et peu d'amour, peu de flamme intérieure, une vision obscure ou intermittente des choses de l'humanité, de la patrie, du temps présent, avec peu d'espoir et de goût de les améliorer? Qui n'a observé que, dans une école comme dans la société, petits et grands aiment à s'appuyer sur les *forts*; — et les forts, ce sont les *vivants*, qui voient clairement le chemin à suivre et qui s'y avancent d'un pas décidé. C'est à ceux-là que va naturellement l'obéissance.

« Deux mots résumeront tout ce qui précède. Diriger, c'est sans doute régler, c'est-à-dire mettre chaque chose au point et en sa place et tenir chacun en son devoir; mais c'est avant tout *inspirer*, communiquer à tous l'esprit commun. Où il n'y a point d'inspiration il n'y a point d'éducation; il n'y a même pas de seconde activité intellectuelle : il ne reste qu'un atelier scolaire, où l'on perfectionne des outils humains en vue de la plus utile production possible. Dans un atelier de cette sorte le directeur ou la directrice n'est que le principal mécanicien; ou, si l'on préfère une désignation plus flatteuse, l'ingénieur plus ou moins habile. Une maison d'éducation doit être un organisme vivant, qui porte en lui-même son principal moteur, son âme propre. Dégager cette âme en pleine lumière, c'est l'office de la directrice.

« Inspirer, est-il besoin de le dire, ce n'est pas dominer sur les esprits et sur les consciences, ni demander aux autres le sacrifice de leur jugement et de leur volonté, c'est là le triomphe du mécanisme spirituel, c'est l'immoralité et l'impiété pédagogiques. Inspirer, c'est au contraire affranchir; c'est susciter chez autrui la pensée, le sentiment, l'énergie personnelle; c'est réveiller les

forces endormies, en proposant un haut dessein à réaliser. Une directrice qui veut être tout dans sa maison, qui prétend faire prévaloir ses vues sans discussion et sans réserves, ne fait qu'exercer une pression d'autant plus étouffante qu'elle pèse sur les esprits et non pas seulement sur les actes extérieurs.

« Inspirer, ce n'est pas davantage envelopper d'une tendresse insinuante les jeunes âmes, les détremper, et par une sorte de *suggestion* spirituelle continue les réduire à un abandon d'elles-mêmes, d'autant plus dangereux qu'il a les apparences de la liberté. Le mot de Vauvenargue « la servitude abaisse l'homme jusqu'à s'en faire aimer », si vrai en politique et en religion, ne l'est pas moins en éducation, et, s'il trouve son application dans les maisons ecclésiastiques des deux sexes, il mérite également d'être médité dans les maisons laïques de jeunes filles, où les maîtresses veulent être aimées au lieu d'être seulement respectées, où les élèves répondent volontiers à ce vœu, et où la tentation peut venir à la directrice de prendre ombrage de l'affection que l'on porte à ses collègues et de prétendre pour elle-même à une affection privilégiée.

« Il ne faut pas que les élèves respirent à l'école un air de langueur et de mollesse sentimentale. Sans doute, la directrice qui ne saurait que commander et enseigner, sans savoir aimer et se faire aimer, est inapte à sa fonction : s'il est vrai, comme l'a dit Platon, que « savoir les choses de l'amour » soit le principal de la sagesse, combien cela est plus vrai encore de l'éducation, de l'enseignement même, et surtout de l'éducation des jeunes filles ; il est permis de penser qu'en tout grand éducateur, si l'on savait démêler son secret, ou s'il savait le démêler lui-même, on trouverait comme dernier fond une grande capacité d'amour. Mais c'est d'un amour véritable, c'est-à-dire mêlé de respect et de raison, que je parle et non d'une affection langoureuse et amollissante, et combien moins d'une affection égoïste et capricieuse, qui s'égare sur des favorites, maîtresses ou élèves, au lieu de se répandre sur toute l'école et de communiquer à tous, avec la sécurité et la joyeuse confiance, le respect mutuel et le courage à la peine.

« Inspirer ce n'est pas davantage prêcher. La parole est sans doute le grand instrument de la persuasion et de la raison ; mais, outre qu'elle n'est pas le seul, et que la physionomie, la tenue, le silence même ont aussi leur éloquence, elle a d'autant plus d'efficacité qu'elle se confond avec la personne, au lieu d'exprimer un personnage, professeur ou directrice. Telle excelle à bien dire,

qui n'a aucune action sérieuse; les jeunes filles s'aperçoivent vite qu'elle se plaît en son discours, qu'elle y met son intelligence et son sens littéraire, mais non son âme, qu'elle donne tout au plus ses idées, mais qu'elle ne se donne pas elle-même, ne s'étant pas au préalable donnée toute entière à la vérité et au devoir. La simplicité, c'est-à-dire la parfaite vérité du cœur, de l'esprit, du langage, sera toujours la vertu par excellence de l'institutrice, mère de famille ou maîtresse : qu'est-ce en effet qu'être simple, sinon se communiquer tout soi-même tel que l'on est, au lieu d'être une personne double, faire don de soi, et non pas seulement de son savoir ou de son talent, et, selon la magnifique expression de Marc-Aurèle, « pénétrer dans l'âme d'autrui et laisser les autres pénétrer dans notre âme? » Qui ne céderait à la longue à une autorité de cette sorte? On résiste à qui prêche; on se livre à qui se livre. Mais pour se livrer il faut se posséder et ne plus s'aliéner de soi, sous peine de ne donner aux autres qu'une ombre de personne, un fantôme incohérent : et nous revenons par ce détour à la suprême nécessité, celle d'une vie intérieure animée, continue, où la personne se ressaisit et ne se perd pas de vue, où elle se discipline et scelle toute son existence en une forte unité de raison, de volonté, de sentiment.

« Il ne faut pas se lasser d'insister : car tout est là. Une directrice qui pratique cette vie intérieure sera promptement avertie de ses fautes et de ses travers; elle ne se laissera pas abuser par la déférence, la flatterie, ou le silence de ses maîtresses; elle verra plus clair que personne en elle-même et dans sa conduite. Elle ne permettra pas qu'il se forme une *cour* autour d'elle. Toute disposée qu'elle soit « à pénétrer les autres et à se laisser pénétrer », elle n'oubliera pas la réserve dont la femme doit sans cesse s'envelopper comme d'un voile, protection nécessaire à la fois contre elle-même et contre les autres; elle s'appliquera d'autant plus à s'appartenir qu'elle doit se communiquer plus libéralement. Elle n'aura garde non plus d'affecter les airs d'une souveraine ou d'un administrateur de haut rang, qui a son *cabinet*, qui donne ses *audiences*, devant qui toute l'école se lève autant de fois qu'elle daigne paraître; mais elle ne se fera pas non plus la camarade de ses élèves ni la confidente de ses maîtresses, il lui suffira d'être leur amie; elle saura observer dans toute sa manière d'être, dans sa tenue, et jusque dans le détail de sa toilette d'intérieur la dignité qui avertit chacun de rester à sa place et empêche que la familiarité de la vie en commun ne dégénère en un grossier pêle-mêle.

.

« Y a-t-il donc une seule jeune maîtresse dans nos établissements primaires et secondaires à laquelle il soit besoin d'apprendre qu'une femme qui prétend n'être que professeur est à peine réputée une femme ; qu'en tant que professeur on lui préférera ordinairement un homme : qu'elle ne recouvre toute sa valeur et la pleine estime publique qu'en devenant *institutrice*, en joignant l'éducation, où sa nature lui permet d'exceller, à l'enseignement, où elle est presque toujours exposée à montrer quelque faiblesse. Loin de se hausser, les jeunes maîtresses qui affectent de ne vouloir donner que « des leçons », ou mieux « des cours », s'abaissent aux yeux des bons juges. Le monde ne se trompe pas dans ses jugements sévères : une femme qui, satisfaite de donner « ses cours », ne se plaît pas au milieu des élèves et renonce à leur communiquer avec son savoir ce qu'une femme a de meilleur, de plus attrayant, de plus *propre*, ce *professeur*-là n'est d'aucun sexe.

Cela est vrai de toutes les maisons d'éducation publique. »

Après avoir examiné la façon dont la directrice devra s'acquitter de la fonction que lui confère le règlement des écoles normales, celle d'enseigner la morale, M. Pécaut est amené à caractériser la tournure d'esprit que doit posséder une bonne directrice.

« De quelque côté que l'on aborde ce sujet, on est conduit à reconnaître combien il importe que la directrice, tout en ayant les sentiments et l'allure de la femme, possède dans la mesure nécessaire certaines qualités de force et de raison qui passent à tort pour des qualités exclusivement *viriles*. Il faut, selon le conseil judicieux de M^{me} Necker de Saussure, « que la femme accoutume la moitié de son esprit à attendre l'autre ; que ni le sentiment ni surtout l'*impression*, encore moins la *sensation* mobile et la capricieuse ne prennent l'avantage sur la réflexion ». Selon un autre mot du même écrivain, « nous aimons à sentir respirer sous une enveloppe toute féminine un être moral, capable de montrer habituellement cette force sans raideur que les mots d'*empire sur soi* peuvent définir. » (*Éducation progressive*, t. II, 275).

« Les écrivains qui, en traitant de l'éducation des jeunes filles, ont parlé de la complexion particulière de la femme, ne remarquent pas assez tout ce qu'un grand nombre de femmes, et en particulier de plébéiennes, déploient sous nos yeux d'énergie, de courage, de persévérance, de bon sens et de prévoyance dans le gouvernement de leur maison, ainsi que de fermeté et de dignité dans des situations délicates. Vivant dans une société choisie, ils n'ont presque toujours en vue que des jeunes filles du *monde*, dé-

licates au physique et au moral, plus propres à être l'ornement des cercles élégants que les gardiennes assidues et vigilantes du foyer et les éducatrices vaillantes de leurs enfants.

« Si la directrice est animée de cet esprit de force et de tendresse tout ensemble, de raison et de grâce, elle ne sera pas tentée de jouer à la grande dame, elle sera d'abord mère de famille : en se pliant elle-même et pliant ses élèves aux plus vulgaires soins domestiques, elle saura montrer qu'ils ne sont pas incompatibles avec la culture d'esprit la plus sérieuse et la véritable distinction ; en accueillant les familles avec une cordialité simple et digne, elle montrera que la véritable supériorité n'affecte pas des airs aristocratiques et qu'on peut s'élever dans l'ordre de l'esprit et des mœurs sans risquer de se déclasser.

« Elle se gardera également de confondre le sérieux avec l'austérité triste. L'éducation ne se passe pas de joie ; et pour cette raison entre plusieurs, que la première condition pour apprendre à vivre, c'est d'avoir le goût de vivre, et de ne désespérer par avance ni de la destinée, ni des hommes, ni de soi-même. Qui n'a pas au fond de son esprit — sinon de son humeur naturelle — une certaine réserve d'optimisme, n'aura aucune action féconde sur les jeunes gens, dont l'instinct essentiel est de goûter la vie et de s'y déployer tout entiers. En vain, vous vous flatteriez de racheter ce défaut de confiance en la vie par l'application rigoureuse au devoir et même par le dévouement : c'est de lumière et de chaleur, c'est de joie que vos élèves ont besoin, et comment leur communiqueriez-vous ce qui vous manque ? Vous leur parlez du devoir, vous leur en donnez l'exemple : c'est bien, c'est le principal, pourvu que le devoir implique amour, confiance, courage. La joie seule donne des ailes à l'âme, et le Christianisme lui-même, qui a inspiré la tristesse d'un Pascal, a bien compris l'homme, lorsqu'ayant fait du bonheur d'être en paix avec Dieu le ressort caché de l'activité, il a osé lui dire : « Soyez toujours joyeux. »

« Nous sera-t-il permis de dire qu'à cette image de la directrice que nous essayons de tracer, il manquerait encore un trait, et non le moindre ? Demander qu'elle ait, avec une raison cultivée, l'âme simple et populaire en même temps que haute, généreuse, capable d'embrasser avec sympathie les besoins complexes de la société contemporaine et de comprendre la diversité des situations, des caractères, des genres d'esprit ; demander qu'elle s'oublie elle-même, se faisant toute à tous, n'est-ce pas dire en d'autres termes qu'elle aura l'âme religieuse ; qu'en chacune de ses filles elle verra l'éternel à travers le passager ; que

par-delà leurs dons extérieurs ou leurs dons d'intelligence, d'imagination, d'aptitude pratique, par-delà tout ce qui plaît en elles au premier regard, elle saura rechercher et cultiver ce qui est le fond mystérieux de la nature féminine et de sa dignité comme de la nature de l'homme, à savoir, le sentiment du Dieu infini présent à notre existence individuelle et à notre destinée passagère, et, selon le mot de Pascal « à la fois au-dessus de nous et en nous ? » Que ce sentiment ne revête pas les formes régulières d'une doctrine ecclésiastique ou philosophique, nous l'admettrons sans peine : on ne saurait attendre de la femme, après que l'on a osé la nourrir du pain de la science, qu'elle échappe plus que l'homme aux vicissitudes des dogmes et aux atteintes du doute ; il y a désormais pour les deux sexes, dans l'ordre moral, communauté de risques et de périls, c'est-à-dire de responsabilité, qu'aucun artifice, aucune fiction ne saurait empêcher et qui, n'en doutons pas, la femme apportant en dot au trésor commun les intuitions et la délicatesse de son sexe, et en retour introduite par son éducation dans la cité de raison et de justice, contribuera de jour en jour à fonder l'unité morale de la famille et la paix du foyer. Elle saura ainsi préserver de la prescription les vertus obscures que notre civilisation, vouée à l'activité sans relâche et à la compétition violente, inclinerait à oublier au grand détriment de la noblesse de l'âme : l'humilité, la sympathie, le contentement de peu, la patience, la résignation et le commerce avec les choses éternelles, hors duquel les choses de la vie et la vie même perdent leur prix. Que la directrice apprenne donc par son exemple aux élèves à se considérer comme attachées à une œuvre divine, où il dépend d'elles de travailler dans le sens de Dieu lui-même, en faisant surgir du sein de l'inconscience et des instincts grossiers, à l'aide des éléments du savoir, la femme de conscience et de raison, capable de vérité et de justice non moins que d'amour.

« J'oserais assurer, sans en rien savoir, que parmi les femmes intelligentes et dévouées qui président à nos écoles normales, il y en a bien peu qui se tiennent pour entièrement quittes envers leurs élèves si avant de les congédier elles ne leur ont communiqué au moins une étincelle de ce feu sacré.

« Je ne dirai rien d'une partie importante de l'office de la directrice, celle qui concerne les relations avec le dehors ; conseil départemental, conseil d'administration ou de surveillance, examens, etc. Il y a là tout un ordre particulier de devoirs administratifs ou de représentation. Ces devoirs demandent beaucoup de

tact, de modestie, en même temps que de réserve et de fermeté. On peut avoir d'excellentes qualités de professeur et même de pédagogue sans avoir celles qui conviennent à la représentation de l'École au dehors. L'Université a pourtant droit d'attendre que les chefs de ses grandes maisons d'enseignement ne la compromettent pas dans les départements par de graves maladresses. Mais je n'insiste pas, voulant me borner à ce qui regarde l'éducation proprement dite.

« Dans tout ce qui précède, il n'y a rien qui ne s'applique aux directrices mariées aussi bien qu'à celles qui ne le sont pas. Les écoles sont des établissements séculiers par l'esprit, par les programmes, par le personnel des maîtresses et des élèves; ce sont des séculières qui préparent à la vie séculière; c'est pourquoi rien de plus naturel que de voir à leur tête des mères de famille. Il est même permis de croire que la vie de famille, en ouvrant des sources nouvelles d'affections, d'obligations, de joies et de peines, en multipliant en divers sens l'expérience, peut la rendre plus capable de déployer au service des élèves toutes les ressources cachées de la nature féminine et d'exercer sa tutelle dans un esprit plus maternel.

« Mais il n'est pas inutile de remarquer ici que le mariage expose à une épreuve décisive le caractère et la vocation de la directrice. Si elle n'a de l'institutrice que les actions ou le personnage, la novice se détachera de l'école autant que la situation officielle le permet, y apparaître plus rarement, se mêler moins aux élèves, se réserver de plus en plus pour les soins de la vie privée. Si, au contraire, elle a l'amour de sa profession ou qu'elle ait seulement de l'honneur — et pourquoi prévoir un autre cas ? — elle redoublera de zèle pour échapper au jugement sévère des élèves; elles ne manqueraient pas, en effet, de penser et de se dire entre elles que leur supérieure n'est qu'une éducatrice de parade et d'occasion et qu'elle abuse de la confiance de l'État à qui elle doit, mariée ou célibataire, la meilleure partie de son temps et de son activité.

« Il est temps de finir : aussi bien tout ce que l'on peut dire à ce sujet, règles morales ou pédagogiques, conseils de tout ordre, ne tiendrait-il pas lieu à la directrice d'expérience et de réflexions personnelles. Je veux seulement ajouter que la cause des femmes professeurs et des éducateurs laïques n'est pas encore définitivement gagnée en France; ou si elle l'est dans la loi et dans les institutions publiques, elle ne l'est pas dans les mœurs. J'ai confiance qu'elle le sera un jour : mais c'est affaire aux femmes

elles-mêmes. Si le professeur d'école normale ou de collège n'a pas l'âme assez haute pour vouloir être autre chose et mieux que professeur, elle aura perdu la partie. De même pour la directrice, si elle entend n'être qu'un fonctionnaire supérieur préposé aux études et à la discipline. Mais si les institutrices de haut ou de bas degré joignent à la spontanéité charmante et féconde de leur sexe une raison droite et ferme, une sérieuse culture libérale, et le vif sentiment des nécessités morales et civiles de leur temps et de leur pays, alors la France n'aura pas à regretter d'avoir été hardie jusqu'à la témérité en les appelant aux plus importantes fonctions de l'enseignement et jusque dans les conseils administratifs.

« Tout le monde convient que l'action d'un véritable éducateur est profonde et durable, qu'elle se déploie dans l'école d'un village ou dans une école normale ou dans le grand collège anglais d'Eaton, illustré par Thomas Arnold. Celle d'une éducatrice digne de ce nom, pour s'exercer avec moins d'éclat, ne le cède à la première, ni en profondeur ni en étendue ni en durée ; si elle est moins forte et moins décisive en apparence, elle est plus pénétrante, plus échauffante, et à quelques égards plus féconde. »

PÉCAUT.

Inspecteur général de l'Instruction publique.

RAPPORT

SUR LE

CONCOURS D'AGRÉGATION DE GRAMMAIRE EN 1891

Dans le dernier concours pour l'agrégation de grammaire, 176 candidats ont pris part à toutes les compositions écrites ; 41 ont été admissibles aux épreuves orales, et 20 proposés pour le titre d'agrégé. Parmi ceux qui ont été admis définitivement, on compte quatre élèves de l'Ecole normale, dont le premier, un censeur des études, quatre chargés de cours de lycée, un professeur en congé, cinq professeurs de collège, un maître répétiteur, un abbé, deux étudiants libres et un boursier d'agrégation.

L'année précédente, sur 168 candidats présents à toutes les épreuves écrites, 47 avaient été déclarés admissibles, et 29 propo-

sés pour le titre d'agrégé. Cette différence s'explique principalement par la nécessité de diminuer le nombre des agrégés qui, déjà, des lycées refluent dans les collèges; mais aussi par une légère infériorité du dernier concours. Le jury n'a refusé le bénéfice de l'admissibilité à aucun des candidats qui paraissaient capables de soutenir honorablement les épreuves orales. En réalité, la liste aurait pu être plus courte. Les notes obtenues aux épreuves orales par les derniers admissibles ont prouvé au jury qu'il aurait pu sans inconvénient être un peu plus exigeant. Un aperçu de l'ensemble des points donnés pour les épreuves écrites montrera combien de candidats, même après de louables efforts, se présentent sans aucune chance de succès. La moyenne des points pour toutes les compositions écrites est de 30, et le maximum 60. Le premier admissible a dépassé la moyenne de 6 points et, parmi les 40 admissibles, qui le suivent, quelques-uns ne l'ont pas même atteinte. Après les admissibles, 29 candidats ont obtenu jusqu'à 25 points; 63 de 25 à 20 points; 35, de 20 à 15; 8 enfin n'ont eu que 15 points et au-dessous. Il est clair que ces derniers auraient pu attendre. Les 35 candidats notés de 20 à 15 étaient eux-mêmes trop faibles pour faire figure à l'agrégation; la lutte ne pouvait être sérieuse que pour 133 candidats sur 176.

Ce nombre est d'ailleurs imposant, et le jury se plait à constater une fois de plus que le concours de cette année témoigne d'un effort persévérant et méthodique dans toutes les Académies de France, y compris celle d'Alger. Malheureusement, les études premières de beaucoup de candidats ont été insuffisantes, et leurs épreuves orales aussi bien que leurs compositions écrites s'en ressentent. On ne comble pas les lacunes d'une instruction classique négligée avec une érudition superficielle et prématurée. L'érudition ne peut-être sérieuse et même utile qu'à la condition de s'appuyer sur des fondements très solides. La science philologique en particulier suppose une habitude ancienne et familière des textes classiques; cette habitude, comme toutes les autres, ne s'improvise pas. Cette remarque s'applique à l'ensemble du concours: elle ressortira avec plus d'évidence de l'examen de chaque épreuve.

Composition française.

Le sujet de la composition française était assez large pour que tout candidat instruit fût en état de le traiter convenablement; il était en même temps assez difficile pour offrir aux plus distingués l'occasion de montrer toute la valeur de leur esprit. Quelle est la légitimité de la critique? Quels en sont les dangers? Quelle diffé-

rence y a-t-il entre la critique dogmatique et la critique historique ? Laquelle des deux est préférable, et dans quelle mesure ? Voilà autant de questions sur lesquelles doit avoir réfléchi un professeur qui, chaque jour, à l'égard des auteurs classiques, fait fonction de critique. Et s'il lui est permis d'hésiter dans ses conclusions, au moins doit-il comprendre l'importance de la question et savoir en déterminer les limites et expliquer les termes. C'est ce que n'ont pas su tous les candidats. La plupart se sont laissés entraîner à des lieux communs plus ou moins appropriés au sujet. Bien peu ont vu la portée de la pensée de La Bruyère et de la pensée de Renon, et ont donné avec netteté les raisons de leurs choix. Presque toutes ces compositions étaient trop longues, non que la question ne comportât pas de longs développements, mais parce qu'on n'en traitait ordinairement qu'une partie dans un style le plus souvent prolixe et diffus. Le dernier point, qui touchait à l'enseignement même des lettres anciennes, a été le moins bien traité. On ne saurait trop redire aux candidats que la composition française est la plus difficile des épreuves et celle dont ils se préoccupent le moins, qu'il n'y réussiront pas s'ils ne s'y sont pas longuement préparés, qu'ils ont besoin de lire et de lire encore les bons écrivains, non seulement pour se nourrir de leurs idées, mais pour apprendre d'eux à écrire, qu'il leur est indispensable enfin de s'exercer régulièrement à écrire eux, mêmes, soit des plans soit des parties de dissertations, soit des dissertations complètes. Trop souvent leur style est incorrect, banal, rempli d'impropriétés. Ces reproches s'adressent au plus grand nombre des concurrents. Parmi toutes ces compositions, il s'en est trouvé cependant quelques-unes qui avaient une réelle valeur et qui ont obtenu une note élevée, un 7 1/2 et deux 7. La dissertation classée la première et qui a été notée 8 1/2 était vraiment distinguée, d'une trame serrée, d'une inspiration élevée, il s'y rencontre des pages qui sont d'un écrivain. La publication d'une composition de ce mérite ne pourrait qu'être utile aux candidats, en même temps qu'elle ferait honneur à son auteur et au concours d'agrégation de grammaire. Les notes de dissertation ont été réparties de la manière suivante : 39 moyennes ou supérieures à la moyenne, 36 passables, 101 médiocres ou très faibles.

Grammaire.

La composition de grammaire n'est pas une de celle où les candidats montrent le mieux la véritable valeur de leur esprit. Ici

l'avantage est aux plus laborieux ou aux mieux préparés. Cependant les qualités d'esprit s'y laissent reconnaître à la sobriété, à la mesure, à l'ordre que le candidat met dans sa composition; elles assurent les premiers rangs à ceux qui les joignent au savoir. La variété et la facilité relative des questions posées ont permis à presque tous les candidats de remettre un travail honorable. D'ailleurs la faiblesse des études premières est ici moins sensible que dans les autres épreuves, et le travail des années de préparation à la licence et à l'agrégation y porte tous ses fruits. Aussi n'y a-t-il eu que peu de copies mauvaises ou très médiocres. Par contre, les compositions remarquables ont été rares. Le jury a distingué la supériorité des compositions présentées par les étudiants de la Sorbonne ou de certaines facultés de province. Au contraire les professeurs de collège qui travaillent par eux-mêmes et n'ont pas les mêmes secours sont restés au-dessous de leurs jeunes concurrents. La prolixité est encore ici le défaut ordinaire des candidats. Bien peu ont su, à propos des trois phrases grecque, latine et française qu'ils avaient à expliquer, s'attacher aux remarques vraiment intéressantes et caractéristiques. Quelques-uns ont cru se dédommager de leur insuffisance dans les autres questions en multipliant ici les observations inutiles et les commentaires oiseux. Un des candidats faisait observer dans la phrase d'Eschine que « très souvent μέν et δέ en grec, marquent l'opposition. » Le jury lui aurait su plus de gré de se taire. En résumé, la composition de grammaire a été satisfaisante : 71 candidats ont atteint la moyenne ou l'ont dépassée, quelques-uns très sensiblement [je trouve un 7 $\frac{3}{4}$, un 7 $\frac{1}{4}$ et cinq 7]; 54 ont eu une note passable; 51 seulement ont eu une note faible ou très basse.

Thème latin.

Les notes obtenues par les candidats dans cette faculté n'ont pas été, en général, élevées. Une vingtaine de copies seulement ont paru assez bonnes, 50 environ passables ou médiocres; une centaine très médiocres ou faibles; un petit nombre étaient mauvaises; 6 $\frac{3}{4}$ a été la note la plus élevée.

En ce qui concerne l'application des règles et la correction proprement grammaticale, il semble que beaucoup de candidats, ne manquant pas sans doute d'instruction théorique, n'aient pas de pratique suffisante. Dans l'emploi du style indirect, par exemple, des hésitations fréquentes se manifestent, par rapport aux modes et aux temps : la traduction d'une même forme verbale diffère très souvent, à cet égard, d'une copie à une autre; dans

une même copie, des retouches faites après coup, parfois avec maladresse, attestent l'incertitude du traducteur. L'emploi du participe, ou présent ou passé, moins libre en latin qu'en français, est fréquemment irrégulier. Les conjonctions de temps sont prises l'une pour l'autre; de même les adjectifs ou participes qui marquent l'aptitude, avec les compléments différents qu'ils demandent. Il est à souhaiter que les candidats, soit en préparant les textes, soit dans des lectures désintéressées, se familiarisent davantage avec l'usage latin, tant par l'étude réfléchie de l'expression que par des traductions personnelles très serrées, qui leur fassent mesurer l'écart plus ou moins grand qui peut se produire entre les deux langues. Ils appliqueraient ainsi avec plus de sûreté et de justesse les règles qu'ils auraient étudiées dans les ouvrages techniques.

Une autre cause de l'insuffisance relative des compositions paraît devoir être attribuée à l'étude trop rapide du texte. Une des difficultés du texte de cette année, peut-être la plus embarrassante, venait d'un tour fortement elliptique, par lequel l'auteur, à la cinquième ligne, substitue un portrait, celui d'un peuple actuel et déterminé, à une comparaison entre ce peuple et tout autre ayant pu précédemment paraître dans le monde, sans que le mouvement de la pensée principale ni la suite de la phrase en soient interrompus. Beaucoup de candidats se sont trompés dans la suite de ces deux mouvements.

Outre cette faute qui porte sur l'ensemble du morceau, le nombre des termes traduits d'une manière inexacte et défectueuse à divers degrés est considérable. Les à-peu-près, les faux sens, les contre-sens abondent. Il semble que l'exercice du thème, au point de vue non plus de l'application des règles, mais de la justesse des mots et des expressions employées, n'occupe pas une place suffisante dans la préparation des candidats; la valeur propre des mots latins n'est pas assez connue faute de lectures attentives; peut-être aussi notre langue n'est-elle pas elle-même étudiée avec assez de soin.

Le style, enfin, laisse à désirer chez le plus grand nombre des candidats. Ceux qui font preuve d'élégance, et, plus ou moins, de souplesse, de mouvement, de vigueur ou d'éclat, toutes qualités que permettait de montrer le texte proposé, sont rares. Les autres traduisent tant bien que mal, d'une manière uniforme et terne. Plusieurs même de ceux qui, comprenant le texte, ont su éviter à la fois le contresens et le solécisme général dont j'ai parlé, ne l'ont fait qu'en dénaturant la page de l'auteur, qu'ils ont découpée arbi-

trairement en plusieurs phrases indépendantes, sans égard à la forme manifestement oratoire et largement périodique qu'un traducteur exercé, humaniste autant que grammairien, se serait cru obligé de reproduire dans sa traduction.

Version latine.

Cette composition a été la plus faible de toutes : 31 candidats seulement ont dépassé ou atteint la moyenne ; 13 ont eu une note passable ; toutes les autres versions, au nombre de 132, étaient médiocres ou très faibles ou franchement mauvaises. La faiblesse des notes ne s'explique pas par des erreurs de détail, des nuances mal rendues, comme on pouvait s'attendre à en rencontrer dans la traduction de cette page spirituelle et vive, mais difficile, de Cicéron, où un bon esprit, muni d'une solide connaissance de la langue latine, devait cependant, avec un effort d'attention, retrouver la suite des idées au milieu des ellipses et des saillies d'une conversation familière. Cette faiblesse vient de fautes plus graves, de contresens qui trahissent, ou l'oubli des règles grammaticales, ou l'inexpérience des locutions habituelles à la langue latine ou l'ignorance de l'histoire du rôle joué par Cicéron dans la lutte entre César et Pompée. Les exemples de ces diverses fautes, que je ne puis citer ici, sont malheureusement fort nombreux. Enfin, la traduction a été généralement défectueuse. Il semble que les candidats aient cru pouvoir négliger cet exercice si délicat et si nécessaire à tout humaniste, mais particulièrement à tout professeur. L'inspection générale a déjà constaté que dans les classes on a renoncé à l'usage de traduire les textes « *en bon français* » ; le mot à mot et le commentaire grammatical paraissent suffisants ; on oublie que ces exercices ne sont que les préliminaires d'une traduction exacte et précise. On n'est vraiment maître d'une page de latin qu'après l'avoir traduite. Les candidats, aux prises avec le texte qu'ils avaient à traduire, ont dû s'apercevoir qu'il ne leur eût pas été inutile de s'exercer d'avance en vue de cette épreuve, et qu'on ne vient pas toujours si aisément à bout d'une version latine. Ils n'ont su éviter ni les incorrections, ni les tournures gauches, ni les impropriétés, ni l'à-peu-près. La langue de Cicéron, si alerte et si vivante, a perdu, sous la forme française qu'ils lui ont donnée, toute expression et tout mouvement. Le jury appelle donc une fois de plus l'attention des candidats sur la difficulté de cette épreuve ; il leur recommande de s'y préparer avec soin, ce sera en même temps se préparer à la composition française.

Thème grec.

Le thème grec était, dans l'ensemble, plus correct que l'an dernier. Les règles de la syntaxe attique y étaient mieux comprises et mieux appliquées, les barbarismes moins nombreux, et généralement moins graves. Mais si la correction matérielle est à peu près satisfaisante, au moins pour la première moitié des candidats, la qualité du grec laisse beaucoup plus à désirer. Les candidats se fient trop à leurs dictionnaires, pas assez à leurs lectures et à leurs souvenirs. On sent qu'ils ne sont pas familiers avec la langue dans laquelle ils se trouvent amenés à écrire. Les gallicismes ne manquent pas, ni les tournures lourdes, obscures, embarrassées. On ne saurait trop recommander aux candidats qui subiront l'an prochain les épreuves de ne pas préparer les auteurs du programme uniquement au point de vue de la traduction littérale et du commentaire grammatical, mais de les lire, de les relire, de s'en rendre familiers le style et la langue par une étude attentive et soutenue. A cette condition seulement ils parviendront à joindre, dans la traduction du thème grec, une certaine élégance et une réelle précision à la correction matérielle, qu'ils ne devront jamais perdre de vue, et qu'ils devront s'efforcer de rendre plus grande encore. Les notes de thème grec ont été généralement plus élevées que celles des autres compositions; 82 candidats ont obtenu la moyenne ou l'ont dépassée [8 d'entre eux ont eu 7, et 3 ont eu 7 1/4], 41 ont eu une note passable; 53 ont remis un thème très médiocre ou mauvais.

Métrique.

La composition en prosodie et métrique indique en général une préparation satisfaisante. Quelle que soit leur provenance, les candidats montrent qu'ils ont étudié les bons manuels, il est rare toutefois de rencontrer dans leurs copies la science véritable, celle qui procède du sentiment littéraire et musical plus que de la mémoire, et la seule qui permette, dans une classe, de jeter quelque intérêt sur cette partie de l'étude des auteurs.

Les questions de prosodie, quoi qu'elles fussent un peu plus faciles que celles de l'année dernière, ont été moins bien traitées, surtout celles qui concernent la prosodie grecque. Plusieurs ont la fâcheuse habitude de donner n'importe quelle quantité à une forme dont ils ne se sentent pas compte, puis de justifier cette quantité par des règles que la nécessité leur a fait inventer. La

prosodie latine est mieux sue : quelques candidats ont montré une certaine connaissance des poètes latins.

La métrique a été traitée avec plus de justesse et de sûreté. Cependant on est étonné de voir que des candidats qui paraissent bien préparés ne peuvent pas retourner des vers très connus d'Horace, alors qu'ils ont deviné le genre et le nom de ces vers et qu'ils en ont exposé dans une question précédente les règles théoriques.

La métrique française est la moins connue. Quand il y aurait besoin de réflexion, la plupart préfèrent le remplissage, les digressions, les citations inutiles et d'ailleurs trop connues; quelques-uns mettent à se jeter hors du sujet beaucoup plus d'art qu'il n'en faudrait pour le bien traiter. Les vers de Chénier ont été en général assez bien étudiés; toutefois il y a lieu de signaler ici deux défauts contraires. Les uns abusent de la méthode exclamative, qui n'explique pas grand'chose; d'autres montrent trop souvent la crainte de faire servir la critique à l'admiration. Cette dernière partie de la composition a été généralement trop longue. Les candidats pourraient se contenter d'indiquer les principaux points avec sobriété. Ils ont préféré s'attacher aux questions qui semblaient faciles, au risque d'y perdre un temps précieux et de sacrifier à des développements pour ainsi dire matériels, et qui trompent les yeux, la justesse et la précision des idées. Les notes obtenues ont été les suivantes : 49 moyennes ou au-dessus, 83 passables, 42 médiocres ou faibles.

Épreuves orales.

Il y a de ce côté un progrès continu et dont il convient de se féliciter. Presque toujours les auteurs avaient été lus, préparés, quelquefois avec soin, à l'aide des éditions et des travaux les plus récents. Les candidats préférèrent ce travail aux exercices écrits; quelquefois même ils y consacrent trop de temps et se perdent dans des détails inutiles. Aussi arrivait-il que leur érudition récente ne recouvrait qu'imparfaitement une connaissance trop superficielle du grec et du latin, et qu'on négligeait les observations nécessaires pour les plus insignifiantes. On était capable de signaler une variante, mais on commettait des erreurs graves dans la construction des phrases et dans l'interprétation des mots. Le jury avait décidé cette année de ne plus intervenir dans l'explication improvisée et d'abandonner les candidats à eux-mêmes, comme s'ils faisaient la classe. Il n'a pas eu à s'en repentir. A peine un ou deux candidats ont-ils seulement failli rester en

route dans l'explication grecque; tous les autres ont été jusqu'au bout de leur tâche et s'en sont tirés avec des succès divers, souvent avec honneur. Ce résultat est digne d'attention, et nous sommes heureux de le signaler.

Il a paru cependant au jury que, mis ainsi en face de juges silencieux, on hésitait sur la marche à suivre, et qu'entre plusieurs méthodes d'explication, on ne savait se décider pour aucune. On se résignait le plus souvent à un mot à mot timide, plus ou moins exact, poursuivi sans aucune remarque jusqu'à l'heure de la délivrance. Cette méthode est mauvaise; elle convient tout au plus à un élève; elle n'est pas digne d'un maître. Pendant le quart d'heure qui lui est accordé pour se recueillir, le candidat doit composer dans sa tête son explication, mesurer le nombre de lignes ou de vers qu'il expliquera et choisir déjà les quelques observations essentielles que ces lignes lui suggèrent. Un mot à mot d'une extrême exactitude mené avec décision jusqu'à la fin du morceau que l'on s'est assigné, quelques remarques fondamentales de grammaire, d'histoire ou de goût; enfin, quand la page a un mérite littéraire ou présente des difficultés particulières une traduction française aussi bonne que peut l'être une traduction improvisée, telles doivent être les explications d'un candidat à l'agrégation. En français, la méthode est la même; la traduction y est seulement remplacée par une lecture sentie qui précède le commentaire et quelquefois en dispense. Nous engageons fort les candidats à suivre cette méthode et les avertissons qu'un mot à mot, même précis, ne fait pas, à lui tout seul, une explication.

L'explication française a été moins faible que les années précédentes. Le jury avait accordé aux candidats un quart d'heure de préparation; l'épreuve s'en est heureusement ressentie. Le commentaire était, sinon plus sûr, du moins plus suivi et plus méthodique. Les observations exposées dans le rapport de 1889 n'en conservent pas moins, cette année encore, une grande partie de leur force. La lecture du texte est encore indolente, les remarques sont banales ou gauchement présentées. Les pages les plus exquises, mais où les critiques grammaticales ont peu de place, sont les plus maltraitées. A entendre certains candidats expliquer Racine ou André Chénier, on se demande comment ils peuvent, dans leur classe, commenter Esther et Athalie, ou les morceaux choisis des poètes modernes. Espérons que, livrés à eux-mêmes, ils se transforment, et qu'ils ne craignent plus de se laisser aller aux impressions que ces belles œuvres ont produites sur eux; qu'ils savent enfin donner à leurs élèves les motifs de leur admi-

ration, pour la leur faire partager. Il est juste d'ajouter à ces reproches que deux ou trois candidats, un surtout, ont su expliquer avec chaleur, avec justesse et avec originalité des pages d'une interprétation délicate.

Parmi les explications improvisées, celles des auteurs latins ont été, en somme, les mieux notées; 16 ont eu une note moyenne ou supérieure à la moyenne, 16 une note passable, 9 seulement ont été faibles ou mauvaises. Dans l'explication française, 15 candidats ont obtenu une note moyenne ou supérieure à la moyenne, 16 une note passable, 10 une note faible ou mauvaise; dans l'explication grecque, il y a eu encore 16 notes bonnes ou assez bonnes, mais seulement 9 passables et 16 médiocres ou mauvaises.

Explications préparées.

Je n'ai aucune observation nouvelle à faire au sujet des explications préparées. Elles ont été généralement passables, rarement mauvaises, rarement distinguées. Les candidats ne savent pas encore, parmi toutes les remarques qu'une longue préparation leur a permis de réunir, choisir les plus importantes; trop souvent leur explication préparée n'est que la répétition de l'explication improvisée; ils se bornent à faire le mot à mot d'un long passage, sans même se mettre toujours en peine de le traduire en français. Ils devraient comprendre cependant, qu'ayant eu le loisir de faire d'avance le mot à mot du morceau, ils peuvent l'expliquer à la fois plus rapidement et plus sûrement afin de se réserver le temps nécessaire pour la critique et pour le commentaire du texte. C'est à eux de savoir sentir le point où il faut s'arrêter et la mesure qu'il convient de mettre dans un commentaire où ils peuvent laisser deviner leur érudition sans céder au plaisir de l'étaler. Peut-être, il est vrai, y a-t-il quelque disproportion entre la longueur de la préparation, qui permet un amoncellement de notes, et le peu de temps réservé à cette explication. Quelques minutes, un quart d'heure de plus, seraient peut-être nécessaires pour marquer nettement la différence des deux explications et permettre aux candidats de mieux montrer tout leur mérite. Une seule explication préparée a paru témoigner de qualités assez rares, 19 autres ont obtenu ou dépassé légèrement la moyenne; 14 ont obtenu une note passable; 7 seulement ont été faibles ou mauvaises.

Leçon d'histoire.

Les sujets proposés pour les leçons d'histoire indiquaient aux candidats la méthode à suivre. Le jury avait, avec intention,

aussi souvent que possible, résumé dans le nom d'un homme les périodes historiques qu'il s'agissait de raconter. Il demandait aux candidats de l'entretenir de Périclès, d'Alcibiade, d'Agésilas, de Cécrops, de Mithridate, de Marc-Aurèle, pour leur rappeler qu'ils enseigneraient l'histoire à des enfants et que dans leur enseignement, sans renoncer à l'exactitude, à la science même, ils devaient rechercher avant tout l'intérêt et la vie. L'histoire philosophique peut convenir aux hautes classes; l'histoire descriptive et dramatique convient surtout aux petites. Il y faut une science sûre d'elle-même, un art très délicat, et le désir d'être écouté. Nous n'avons eu trop souvent que des leçons empruntées à des manuels et où l'on ne sentait pas la personnalité du maître. 9 leçons d'histoire ont eu une note moyenne ou légèrement supérieure, 18 une note passable, 14 une note médiocre ou très faible.

J'ai dû faire dans ces pages une très large place aux observations et aux conseils. Pas plus que le public compétent, les candidats ne s'y méprendront. Il s'agit ici d'avertir, plutôt que de louer, de redresser les erreurs plutôt que de signaler les mérites. Les candidats savent combien le jury s'intéresse à leurs efforts, et ils préfèrent des avis sincères, dont ils peuvent profiter, à un optimisme convenu, qui leur préparerait de cruels mécomptes. Il ne serait pas juste pourtant de finir par une critique. Dans ce concours, de plus en plus difficile de l'agrégation, c'est quelque chose que d'avoir tenu un rang honorable, et je me rappelle encore que 176 candidats ont concouru, 133 avec une espérance légitime de réussir. La bonne volonté de la plupart des concurrents est donc incontestable, et les résultats du dernier concours démontrent que si quelques épreuves ont faibli, plusieurs sont devenues meilleures. Ils démontrent surtout que le nombre des professeurs laborieux s'accroît chaque année et que les étudiants plus favorisés de l'École normale ou de la Sorbonne trouvent, jusque dans les plus petits collèges, de dignes rivaux. C'est sur cette affirmation rassurante qu'il m'est agréable de terminer ce rapport.

Le Président du jury, recteur de l'Académie de Bordeaux,

A. COUAT.

DE L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE ⁽¹⁾

I

Enseigner le vocabulaire aux enfants est relativement facile : les moyens abondent. Qu'on me permette d'en indiquer quelques-uns, d'une manière absolument pratique, avec exemples à l'appui. Pour ne pas m'arrêter à chaque ligne et trop allonger cette étude, je m'empresse d'ajouter que ces exercices, formulés d'une manière générale, doivent être proportionnés à l'âge et à la force des élèves. Les maîtres seuls peuvent trouver sur place cette mesure et cette proportion.

1° ÉNUMÉRATION D'OBJETS. — On fait énumérer aux élèves les objets qui sont dans la classe : *pupitre, banc, table, tableau, carte, ardoise, craie*, etc. ;

Les instruments qui servent à écrire : *plume, porte-plume, encre, crayon, papier, encrier*, etc. ;

Les diverses parties d'une maison : *porte, seuil, salle, chambre, cheminée, mur, plafond, fenêtre*, etc. ;

Des fleurs : *bluet, capucine, fuchsia, géranium, coquelicot, giroflée, lilas, rose*, etc.

Ces sortes d'exercices sont accessibles à tous ; le maître verra s'il peut aller plus loin. Ainsi tous les enfants citeront des noms de fleurs ; quelques-uns seulement pourraient distinguer les fleurs sauvages des fleurs cultivées, ou faire tel autre classement demandé.

Pour aider la mémoire et rappeler les objets qui ne sont pas sous la main, montrez une image, une figure d'ensemble, un animal, une machine, un édifice, et faites-en nommer les diverses parties. Exemples :

CHEVAL : *tête, crinière, garrot, naseaux, encolure, poitrail, croupe, queue, sabot*, etc. ;

VAISSEAU : *quille, coque, étrave, gouvernail, proue, poupe, sabord, pont, bastingages, mât de misaine*, etc. ;

CHATEAU : *pont-levis, fossé, herse, voûte, tour, tourelle, créneaux, machicoulis, donjon, poterne, parapet, corbeau*, etc.

2° GROUPEMENTS DE MOTS PAR ANALOGIE. — Certains mots sont le centre commun de plusieurs termes qui s'y rattachent d'une ma-

(1) On nous permettra de faire remarquer ici que la méthode exposée dans cet article est celle-là même qu'ont employée avec tant de succès MM. Larive et Fleury dans leur *Cours de grammaire française*. (Note de l'éditeur.)

nière évidente, soit par une communauté d'idées, soit par des relations d'emploi habituel, de cause, de moyen, d'effet, etc.; en un mot par une analogie quelconque. Ainsi, étant donné le mot *menuisier*, quels sont ses outils ?

Réponse : *règle, équerre, compas, ciseau, scie, rape, rabot, varlope, gouge, herminette, tarière, valet, vilebrequin*, etc.

Que fait-il ? — Réponse : Il *coupe, scie, rabote, cheville, colle, chantourne, refend, plaque, lambrisse, cire*, etc.

Les mots inconnus jusqu'ici seront naturellement expliqués et, si ce sont des objets, leur représentation à la craie sur le tableau aidera beaucoup la définition.

Même exercice, même groupement sur les noms de métiers sur les noms qui marquent une certaine collectivité, comme *armes, aliments, voitures*, etc. Donnez à la cuisine tous ses *ustensiles*, au cheval tout son *harnais*, au soldat tout son *équipement*, etc., etc.

3° GROUPEMENT DE MOTS PAR LE SON. — Il y a des mots qui ne sont reliés par aucune idée dominante, qui n'ont entre eux qu'une ressemblance de son; je veux parler des homonymes. Pour ceux-là, le lien commun sera l'identité de la prononciation. Après avoir écrit *maire* au tableau, demandez aux élèves s'ils connaissent d'autres mots qui se prononcent de même. On écrit la réponse : *mer, mère*.

Il faut alors définir les mots et bien distinguer leur orthographe : Le *maire* est le premier officier municipal d'une commune;

La *mer* est l'étendue d'eau salée qui baigne les continents;

La *mère* est une femme qui a des enfants.

On peut aussi : 1° Faire composer de petites phrases où entrent tels ou tels homonymes. Ainsi *coke, coque, coq* : On tire le *coke* de la houille; le poulet sort de sa *coque*; le *coq* est le roi de la basse-cour.

2° Dictée de petites phrases dans lesquelles l'élève devra placer des homonymes donnés. Soit, par exemple, les homonymes *par, pare, part, part* (il) et les phrases suivantes dictées par le maître :

Ce travail a été loué — le professeur.

Mon père — ce soir pour l'Algérie.

Le lierre — les ruines de son feuillage sombre.

Je n'ai pas eu ma —.

L'élève remplace les tirets (—) par les mots *par, part, pare, part* et apprend ainsi à en discerner l'emploi.

4° GROUPEMENT DE MOTS PAR ÉQUIVALENCE OU SYNONYME. — Si l'esprit des élèves est assez développé pour sortir du domaine concret

et entrer dans l'abstrait, on leur fera trouver des séries de mots exprimant à peu près la même idée, par exemple :

Les adjectifs qui marquent l'ORGUEIL : *orgueilleux, superbe, suffisant, présomptueux, avantageux, important, glorieux, vain, dédaigneux, fier, haut, haultain, altier, impérieux, arrogant, rogue, insolent, vaniteux*; etc.

Les noms qui marquent l'OISIVETÉ : *inaction, inactivité, inertie, loisir, désœuvrement*, etc.; — le PLAISIR : *amusement, divertissement, récréation, réjouissance*; etc.

Les verbes qui marquent l'action de FAIRE TOMBER : *abattre, démolir, renverser, ruiner, détruire*, etc.; — l'action d'EXCITER : *animer, encourager, stimuler, aiguillonner, provoquer*, etc., etc.

Pour mettre en œuvre tous ces matériaux, on fera composer de petites phrases où entreront tour à tour les adjectifs, les noms, les verbes trouvés. Cet élève *présomptueux* croyait son succès assuré; — Après la classe nous irons en *récréation*; — Ce bûcheron a *abattu* des arbres; ces maçons ont *démoli* ce mur, etc.

On pourrait encore donner des phrases toutes faites, moins un mot, que l'élève aurait à choisir dans un groupe de synonymes.

Voici les mots *aide, appui, assistance, secours*; quel est celui qui s'adaptera le mieux aux phrases suivantes : La France, en 1859 vola — de l'Italie;

Un mur de soutènement est un mur qui, soutenant les terres, leur sert —, etc.

Il est clair que la première phrase exige *au secours* et la seconde *d'appui*. Nos enfants devineront d'instinct pourvu que les exemples soient bien choisis.

Un exercice plus difficile consisterait à donner des synonymes et à faire expliquer les nuances de sens qui les caractérisent. Quelle différence y a-t-il entre *brouille* et *brouillerie*, *carnivore* et *carnassier*?

La *brouille* est un désaccord entre deux personnes; la *brouillerie* est le commencement d'une brouille ou une brouille passagère.

Carnivore se dit de tous les animaux qui se nourrissent de viande; *carnassier* des animaux qui se nourrissent exclusivement de chair et qui sont avides de sang.

Ces exemples sont faciles et je les ai pris à dessein. Malheureusement l'étude des synonymes repose sur une connaissance étymologique et philosophique de la langue qu'on ne peut faire aborder que de loin aux enfants de nos écoles.

5° GROUPEMENT PAR LES CONTRAIRES. — De même que le *bien* est le contraire du *mal*, l'adjectif *bon* a pour opposé *mauvais*. Une

foule de mots ont ainsi leurs contraires dans notre langue et prêtent à des antithèses faciles. Quelques lexicographes ont eu recours à cette opposition pour éclairer leurs définitions.

C'est un procédé très usité dans l'enseignement de la parole aux sourds-muets. Le professeur dit : Votre papier est-il noir ? — Le sourd-muet répond : Noir, non ; blanc. — L'encre est-elle blanche ? — Blanche, non ; noire, etc. .

Cette méthode, qui groupe les mots deux à deux dans la mémoire, n'est peut-être pas à dédaigner. Mais le balancement exact de deux idées absolument opposées est aussi difficile que la distinction de deux idées voisines ; c'est-à-dire que l'étude des *contraires* exige les mêmes qualités de tact, de finesse et de jugement que l'étude des synonymes.

6° DISTINCTION DU SENS PROPRE ET DU SENS FIGURÉ. — A côté du sens propre d'un mot s'est parfois glissé un autre sens qu'on appelle sens figuré. Ainsi un *rayon* est proprement une petite *raie*. C'est une *raie* lumineuse émise par le soleil. De là, le sens figuré de *lueur*, *lumière*, *apparence*. De là aussi par analogie les raies qui partent d'un centre commun et vont en divergeant : *les rayons d'une roue*, *le rayon qui va du centre à la circonférence* ; un *rayon de miel* (ainsi nommé à cause de la disposition en *rayons* des gâteaux des abeilles). Avec les planches posées dans les armoires, les bibliothèques, les boutiques, les magasins, etc., nous revenons au sens primitif de *raie*.

Si nous étudions *ramage*, nous verrons que le sens propre est un assemblage de branches ou *rameaux*, sens qui se retrouve encore dans une *étouffe à ramages*. Puis le nom s'étendit au chant des oiseaux perchés sur la ramée : *les oiseaux font retentir les bois de leur joyeux ramage* ; enfin, par comparaison, au gracieux babil des enfants.

Sans pousser aussi loin cette étude on peut demander aux élèves de trouver le sens propre et le sens figuré de tel ou tel mot en l'employant dans deux phrases différentes. Exemples :

Frapper : Pierre a *frappé* Paul avec sa règle (sens propre). Cette histoire m'a *frappé* (sens figuré).

Brûler : La flamme a *brûlé* mes cheveux (sens propre). Nos troupes *brûlaient* d'en venir aux mains (sens figuré).

Ces divers exercices précisent le sens des mots, corrigent l'impropriété des expressions, enfin développent l'esprit de discernement, après lequel, selon La Bruyère, « il n'y a rien de plus rare au monde que les diamants et les perles ».

II

Jusqu'ici nous n'avons groupé ensemble que des mots de racines différentes n'ayant qu'un lien de parenté parfois assez difficile à saisir. Nous allons étudier les mots qui ont une syllabe commune placée avant ou après leur radical. Autrement dit, nous allons brièvement indiquer le profit que l'on peut tirer de l'étude des *préfixes* et des *suffixes* pour l'enseignement du vocabulaire.

Les divers éléments qui composent les mots sont, la *racine* et les *affixes*. La racine est l'élément primitif du mot, la syllabe qui représente l'idée originelle; les affixes sont les éléments qui s'ajoutent à la racine pour en modifier le sens et en former des mots nouveaux.

On les divise en deux classes : les *préfixes* et les *suffixes*. Les préfixes sont des particules qui précèdent le radical, comme *dé* dans *définir*; les suffixes sont des particules qui suivent le radical, comme *ir* dans *définir*. En s'ajoutant au radical, les préfixes forment des mots composés, les suffixes forment des mots dérivés. De là deux procédés de formation dans la langue française : la *composition* et la *dérivation*.

Ces principes établis, voyons l'usage qu'on en peut faire pour apprendre les mots français.

1° COMPOSITION ET DÉRIVATION. — On compte plus d'une centaine de préfixes et de suffixes dans la langue française. Les passer en revue serait long et superflu; quelques exemples suffiront.

Supposons que le maître prenne le suffixe *contre*; une fois les divers sens de ce suffixe bien établis (opposition, retour, échange), on peut demander aux élèves de citer les mots qui en sont formés : *contrebande*, *contrecoup*, *contrecourant*, *contrefort*, *contremarche*, *contredire*, *contrefaire*, *contreseigner*, *contresing*, *contrefaçon*, *contrepartie*, *contre-ordre*, *contrepoison*, *contremaitre*, *contresens*, *contrevent*, *contretemps*, *contremander*, *contremarque*, *contrebasse*, etc.

Citez les mots formés à l'aide de suffixe *par* : *parachever*, *parcourir*, *pardessus*, *parfait*, *parjure*, *parsemer*, *parlerre*, *parvenir*, etc.

Si, pour varier l'exercice, le maître cite les mots lui-même et y fait ajouter le préfixe, l'élève doit indiquer le changement de sens du mot ainsi composé : vent, *contrevent*, volet qui sert à abriter *contre le vent* : poison, *contrepoison*, remède contre le poison, etc. — Achever, *parachever*, *achever complètement*; courir, *parcourir*, courir d'un bout à l'autre, aller çà et là, etc.

Le suffixe *ier* sert à former : 1° des noms de végétaux : *cerisier*,

foule de mots ont ainsi leurs contraires dans notre langue et prêtent à des antithèses faciles. Quelques lexicographes ont eu recours à cette opposition pour éclairer leurs définitions.

C'est un procédé très usité dans l'enseignement de la parole aux sourds-muets. Le professeur dit : Votre papier est-il noir ? — Le sourd-muet répond : Noir, non ; blanc. — L'encre est-elle blanche ? — Blanche, non ; noire, etc. .

Cette méthode, qui groupe les mots deux à deux dans la mémoire, n'est peut-être pas à dédaigner. Mais le balancement exact de deux idées absolument opposées est aussi difficile que la distinction de deux idées voisines ; c'est-à-dire que l'étude des *contraires* exige les mêmes qualités de tact, de finesse et de jugement que l'étude des synonymes.

6° DISTINCTION DU SENS PROPRE ET DU SENS FIGURÉ. — A côté du sens propre d'un mot s'est parfois glissé un autre sens qu'on appelle sens figuré. Ainsi un *rayon* est proprement une petite *raie*. C'est une *raie* lumineuse émise par le soleil. De là, le sens figuré de *leur*, *lumière*, *apparence*. De là aussi par analogie les raies qui partent d'un centre commun et vont en divergeant : *les rayons d'une roue*, *le rayon qui va du centre à la circonférence* ; un *rayon de miel* (ainsi nommé à cause de la disposition en *rayons* des gâteaux des abeilles). Avec les planches posées dans les armoires, les bibliothèques, les boutiques, les magasins, etc., nous revenons au sens primitif de *raie*.

Si nous étudions *ramage*, nous verrons que le sens propre est un assemblage de branches ou *rameaux*, sens qui se retrouve encore dans une *étoffe à ramage*. Puis le nom s'étendit au chant des oiseaux perchés sur la ramée : *les oiseaux font retentir les bois de leur joyeux ramage* ; enfin, par comparaison, au gracieux babil des enfants.

Sans pousser aussi loin cette étude on peut demander aux élèves de trouver le sens propre et le sens figuré de tel ou tel mot en l'employant dans deux phrases différentes. Exemples :

Frapper : Pierre a *frappé* Paul avec sa règle (sens propre). Cette histoire m'a *frappé* (sens figuré).

Brûler : La flamme a *brûlé* mes cheveux (sens propre). Nos troupes *brûlaient* d'en venir aux mains (sens figuré).

Ces divers exercices précisent le sens des mots, corrigent l'impropriété des expressions, enfin développent l'esprit de discernement, après lequel, selon La Bruyère, « il n'y a rien de plus rare au monde que les diamants et les perles ».

II

Jusqu'ici nous n'avons groupé ensemble que des mots de racines différentes n'ayant qu'un lien de parenté parfois assez difficile à saisir. Nous allons étudier les mots qui ont une syllabe commune placée avant ou après leur radical. Autrement dit, nous allons brièvement indiquer le profit que l'on peut tirer de l'étude des *préfixes* et des *suffixes* pour l'enseignement du vocabulaire.

Les divers éléments qui composent les mots sont, la *racine* et les *affixes*. La racine est l'élément primitif du mot, la syllabe qui représente l'idée originelle; les affixes sont les éléments qui s'ajoutent à la racine pour en modifier le sens et en former des mots nouveaux.

On les divise en deux classes : les *préfixes* et les *suffixes*. Les *préfixes* sont des particules qui précèdent le radical, comme *dé* dans *définir* ; les *suffixes* sont des particules qui suivent le radical, comme *ir* dans *définir*. En s'ajoutant au radical, les *préfixes* forment des mots composés, les *suffixes* forment des mots dérivés. De là deux procédés de formation dans la langue française : la *composition* et la *dérivation*.

Ces principes établis, voyons l'usage qu'on en peut faire pour apprendre les mots français.

1° COMPOSITION ET DÉRIVATION. — On compte plus d'une centaine de *préfixes* et de *suffixes* dans la langue française. Les passer en revue serait long et superflu ; quelques exemples suffiront.

Supposons que le maître prenne le *suffixe contre* ; une fois les divers sens de ce *suffixe* bien établis (opposition, retour, échange), on peut demander aux élèves de citer les mots qui en sont formés : *contrebande*, *contrecoup*, *contrecourant*, *contrefort*, *contremarche*, *contredire*, *contrefaire*, *contreseigner*, *contresing*, *contrefaçon*, *contrepartie*, *contre-ordre*, *contrepoison*, *contremaître*, *contresens*, *contrevent*, *contretemps*, *contremander*, *contremarque*, *contrebasse*, etc.

Citez les mots formés à l'aide de *suffixe par* : *parachever*, *parcourir*, *pardessus*, *parfait*, *parjure*, *parsemer*, *parterre*, *parvenir*, etc.

Si, pour varier l'exercice, le maître cite les mots lui-même et y fait ajouter le *préfixe*, l'élève doit indiquer le changement de sens du mot ainsi composé : vent, *contrevent*, volet qui sert à abriter *contre le vent* : poison, *contrepoison*, remède contre le *poison*, etc. — Achever, *parachever*, *achever complètement* ; courir, *parcourir*, courir d'un bout à l'autre, aller çà et là, etc.

Le *suffixe ier* sert à former : 1° des noms de végétaux : *cerisier*,

amandier, poivrier, caféier, châtaignier, groseiller, prunier, alisier, néflier, figuier, cormier, rosier, citronnier, arbousier, poivrier, etc.

2° Des noms de métiers : *bottier, cuisinier, plombier, serrurier, cordier, fermier, tapissier, voiturier, carrossier, muletier, vitrier, boutiquier, armurier, éclusier, ânier, jardinier, bonnetier, chapelier, sabotier, limonadier, etc.*

3° Des noms de réceptacles : *sucrier, médailler, sablier, bournier, vinaigrier, saladier, cendrier, encrier, huilier, colombier, herbier, guépier, etc.*

Le maître peut sur ce thème exécuter plusieurs variations :

1° Citer les mots et y faire ajouter des suffixes.

Quel est l'arbre qui porte la châtaigne? Le *châtaignier*; — la figue? — Le *figuier* — la prune? Le *prunier*, etc.

2° Donner le suffixe et les élèves trouveront les mots.

3° Enfin donner pêle-mêle les mots ainsi formés et les faire écrire en trois colonnes selon le sens : *végétaux, métiers, réceptacles*.

Ce que j'ai dit des préfixes *contre* et *par* et du suffixe *ier* s'applique à tous les préfixes, à tous les suffixes. Malheureusement les mots composés ou dérivés ne sont pas toujours aussi faciles à décomposer. Les modifications de sens amenées par les affixes ne sont pas toujours aussi aisées à saisir et surtout à expliquer. Là est l'écueil à éviter. Il ne faut pas que cette étude intéressante rebute les enfants; ne leur posez que des problèmes qu'ils puissent résoudre.

2° FAMILLE DE MOTS. — On sait que quelques mots comme *arme, bas, cap, chair*, etc., sont, dans leur forme simple, la souche d'une floraison nouvelle de mots qui, tout en conservant l'idée originelle, y ont ajouté une foule d'idées accessoires de temps, de lieu, d'action, de résultat, etc. De là une série d'exercices qui ne roulent plus sur les préfixes ou les suffixes proprement dits, mais sur les transformations d'une même racine.

Ainsi quels sont les composés et les dérivés de *arc*?

Arcade, arceau, arche, arçon, arçonner, désarçonner, archet, archer, franc-archer, arquer, arquebuse, arquebusier, arquebusade, arbalète, arbalétrier, arcaboutant, arc-doubleau, arc-en-ciel, etc.

Quels sont les composés et les dérivés de *arme*?

Amer, armet, armorial, désarmé, armée, armoire, alarme, alarmer, armement, désarmement, armoirie, armateur, armure, armorié, alarmiste, armature, armurier, armoriste, armistice, etc.

Certains mots sont les amorces de toute une série de dérivés et deviennent ainsi les chefs d'une famille nombreuse. Par exemple

venir est le père de plus de 70 mots; *capter* a formé plus de 80 mots; *poser*, *régtr* plus de 90, etc. C'est un véritable amusement pour les élèves de dresser ces listes de dérivés; surtout si le maître, tout en dirigeant leurs recherches, sait leur laisser le plaisir de la trouvaille.

Une autre sorte d'exercices sur les *familles de mots* consiste non seulement à énumérer les divers membres d'une famille, mais à expliquer les rapports de signification qui existent entre les mots de cette famille et la racine. Je prends comme exemple les mots *battre*, *citer*, *corps*.

BATTRE, c'est frapper à plusieurs reprises, donner des coups. Celui qui bat est un *batteur*, et celui qui reçoit des coups, un *battu*. Un morceau de bois plat servant à battre le linge est un *battoir*. L'action de battre les grains est le *battage*, une machine à battre est une *batteuse*. Le morceau de fer mobile placé à l'intérieur d'une cloche est un *battant*. Un morceau de bois servant à battre soit le plâtre, soit la terre, est une *batte*; c'est aussi le nom donné au sabre de bois que porte Arlequin. Une réunion de canons est une *batterie*. L'action de battre les taillis pour en faire sortir le gibier est une *battue*.

Jeter un objet de tout son long par terre, c'est *l'abattre*; il se dit des arbres, des animaux. L'action d'abattre est un *abatage*; une réunion d'arbres abattus forme un *abatis*; on appelle aussi *abatis* les pattes, la tête, le cou et les ailerons détachés d'une volaille; le lieu où l'on abat les animaux de boucherie est un *abat-toir*. L'état de quelqu'un qui est abattu, au figuré, par une douleur physique ou morale, porte le nom d'*abattement*. Mettre tout à fait à bas, abaisser, c'est *rabattre* (*re* augmentatif). Celui qui met à bas, qui fait tomber la joie est un *rabat-joie*. Un col rabattu s'appelait autrefois un *rabat*; c'est le nom donné aujourd'hui à une pièce de toile fine, rabattue sur le devant de la poitrine, que portent les ecclésiastiques, les membres du barreau et de l'Université.

Se battre avec ou contre quelqu'un, c'est *combattre*; celui qui combat est un *combattant*, il livre un *combat*.

Lutter pour sortir de, c'est se *débattre*; par suite débattre a pris le sens de lutter pour, disputer; l'action s'exprime par le substantif *débat*. S'agiter pour se distraire, c'est *s'ébattre* ou prendre ses *ébats*. *Rebattre*, c'est battre de nouveau, c'est aussi revenir constamment sur la même idée; un conte *rebattu* est un conte répété à satiété.

Un combat entre deux armées est une *bataille*; livrer bataille se rend par *batailler*, terme un peu vieilli dans cette acception, et

qui s'emploie plutôt dans le sens de contester. Celui qui aime à se battre est un *batailleur*. *Bataille* désignait autrefois une subdivision de l'armée. Ex. : Du Guesclin partagea son armée en trois *batailles*. Il a pour diminutif *bataillon*.

CITER, c'est appeler devant le juge, ou rapporter soit un texte, soit les paroles de quelqu'un. Dans les deux cas l'action de citer est une *citation*, mais on n'appelle *citateur* que celui qui aime à citer des passages d'auteurs. *Réciter* c'est rapporter un texte à haute voix ; *récitation*, action de réciter ; *récit*, chose récitée ; *récitatif*, récit fait en chantant. *Précité*, cité précédemment.

Exciter, c'est pousser hors de, encourager ; *excitation* c'est l'action d'exciter ; ce qui produit cette excitation est un *excitant*, et la personne ou la chose facile à exciter est *excitable*. Exciter est quelquefois renforcé de *sur*, et l'on a alors *surexciter* qui donne *surexcitation*.

Quand on pousse quelqu'un à quelque chose, on l'*incite*, et cette action s'appelle *incitation*.

L'action de faire naître s'appelle *suscitation* et s'exprime par *susciter*.

CORPS : partie matérielle des êtres ; on appelle *corporel* ce qui appartient au *corps*, tandis que ce qui appartient à l'esprit est *incorporel* ; *corporellement*, d'une manière corporelle. Le linge sur lequel on dépose l'hostie, c'est-à-dire le corps de Jésus-Christ, s'appelle *corporal*. Dans le sens de société, réunion de personnes, il a donné *corporation*, *incorporer*, et l'action d'incorporer ou *incorporation*. On appelle *corpulent* un homme qui a de la *corpulence*, c'est-à-dire un gros corps. La taille ou le buste depuis les hanches jusqu'aux épaules est le *corsage*, le vêtement qui l'enserme est un *corset* et celui qui fabrique ce vêtement est un *corsetier*. Une chose *corsée* a un corps consistant et solide. Un petit corps est un *corpuscule*, et ce qui est relatif aux corpuscules est *corpusculaire*. Enfin un vêtement qui serre la taille est un *justaucorps*.

On voit tout le parti qu'on peut tirer de pareils exercices, et leur nombre est illimité.

La poésie n'offre-t-elle pas aussi mille ressources variées à un maître expérimenté ? Qu'il remplace à la fin du vers un mot par son équivalent ; l'élève saura trouver le véritable terme et rétablir la rime. Chaque mot peut être ainsi supprimé ou remplacé par un synonyme ; à l'élève de retrouver l'expression qui convient exactement au sens et à la mesure. L'oreille, en ce cas, vient au secours de l'imagination.

Sans mutiler des vers, le maître peut cacher tour à tour le

sujet, le verbe ou le complément de phrases détachées. Pourvu que le sens ne prête à aucune amphibologie, les enfants auront bien vite complété la phrase. Ce n'est pas seulement pour eux un exercice de vocabulaire, c'est une devinette, un amusement.

III

Je me résume. Mais d'abord qu'on ne m'accuse point de *me payer de mots* et de vouloir *en payer les autres*; c'est une critique facile, qu'on ne manque pas de jeter à ceux qui s'occupent de pareilles questions. Je sais que les mots sont les vêtements de nos idées, les points de repère de notre mémoire, le signe sensible qui rappelle à nos yeux ou à nos oreilles tous les trésors de science accumulés depuis douze siècles dans notre dictionnaire. Il est bien entendu que nos enfants, en se familiarisant avec ce matériel de la langue française, ne doivent pas oublier qu'il y a une idée sous chaque mot. Ce que je souhaite, c'est que l'élève ne se borne pas à connaître les bizarreries de l'orthographe, à appliquer sans hésiter les règles des participes passés; il faut qu'il s'assimile des mots, qu'il arrive à en comprendre le sens, à en saisir les nuances et les finesses; il faut qu'il apprenne à composer des phrases, à varier ses expressions, enfin qu'il ait en main toutes les ressources de notre vocabulaire national.

« C'est par le moyen des mots, dit excellemment M. Bréal, que l'enfant reçoit les idées, c'est par les mots, à condition bien entendu de les comprendre, qu'il entre en possession de l'héritage intellectuel de ses aïeux... A côté des *leçons de choses*, introduites dans les programmes de l'Université, et destinées à développer chez les élèves des habitudes d'observation et de réflexion, nous venons proposer des *Leçons de mots*, lesquelles ne nous paraissent pas moins nécessaires... » Ce que M. Bréal dit à propos de l'enseignement des mots latins ne peut-il pas s'appliquer aussi à l'enseignement des mots français dans nos écoles primaires?

J'ai indiqué de nombreux sujets de devoirs que les maîtres sauront varier à l'infini, selon l'intelligence de leurs élèves; c'est affaire de mesure et de tact. Dans les exercices élémentaires, comme les *énumérations*, il suffit d'attirer l'attention des enfants sur des objets présents ou connus, sur les diverses parties d'une figure d'ensemble, etc. La classe elle-même peut offrir des auxiliaires qui ne sont pas à dédaigner : le fils d'un ouvrier nommera les outils de son père; le fils du laboureur nommera les instruments agricoles, les coins et racoins de la ferme qu'il habite, etc.

Pour les exercices d'un ordre plus abstrait, comme les synonymes, le sens propre et le sens figuré, le maître aura à intervenir discrètement, c'est-à-dire qu'il commencera une explication de manière que ses élèves puissent l'achever.

Les hasards de la prononciation, qui réunissent des mots tels que *toue*, *tous*, *toux*, piquent la curiosité des enfants, et l'on sait que les grandes personnes en ont fait un jeu de société.

Dans les dictionnaires, chaque terme figure à part à sa place alphabétique; il semble n'avoir ni ancêtres ni descendants. Quelle surprise pour un jeune chercheur quand il découvre les relations qui existent entre deux termes qui, à première vue, paraissaient si éloignés. Prenez, par exemple, le mot *chef*; il veut dire *tête*: je prends mon couvre-*chef*, c'est-à-dire mon chapeau. Mais ce mot a pour dérivé *chevet*, la partie du lit où le dormeur pose sa tête; et, dans l'église, la partie de l'édifice où est situé le chœur, parce qu'elle est plus élevée que le reste de la nef ou parce qu'elle forme le *chef*, la *tête* de l'église qui figure ordinairement une croix. Poussez encore cette étude: l'entretien du chœur était jadis confié à un dignitaire qui portait le titre de *chevecier*; les poils qui couvrent le *chef* ou la tête sont des *cheveux*, dont l'ensemble forme la *chevelure*, etc., etc... Rien n'est plus intéressant, rien ne remue plus d'idées que ce genre de leçons, où les exemples, les anecdotes, les rapprochements inattendus tiennent la curiosité en éveil. Le maître doit, bien entendu, guider l'esprit des élèves à travers ces termes congénères, en montrer la filiation, la parenté, expliquer comment chacun d'eux a retenu une parcelle de l'idée originale; enfin fournir, comme dit Montaigne, « le fillet pour les lier ».

J. DUSSOUCHET.

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES

A L'UNIVERSITÉ DE NEW-YORK

En ce moment où l'enseignement moderne est une question à l'ordre du jour, on peut le dire, puisque le mois dernier un député revendiquait pour la Chambre le droit de discuter et d'amender des programmes établis par le Conseil supérieur de l'Instruction publique, il n'est pas sans intérêt de faire connaître comment les

Américains entendent l'étude des langues étrangères et comment ils s'y prennent pour en assurer à leurs élèves le profit intellectuel.

Nous empruntons les renseignements qui suivent au *Regent's bulletin* de l'Université de New-York. Le numéro du 5 avril 1891 contient, sous le titre d'*Academic Syllabus*, — nous en devons la communication à l'obligeance de l'auteur, M. James Russell Parsons — un long rapport en 174 pages fort analogue à nos *Instructions, programmes et règlements* de l'an dernier. On y trouve de même et les programmes des divers enseignements fort nombreux pour lesquels existent des examens réguliers (anglais, allemand, français, grec, latin, mathématiques, physique, philosophie, etc., etc.) et des indications générales sur le caractère à donner aux examens, c'est-à-dire sur l'esprit à faire souffler dans l'enseignement lui-même, sur la direction et la mesure des efforts à exiger. Bien que la plupart des chapitres soient très dignes d'attention, nous n'en citerons, sans qu'il y ait lieu de justifier ce choix, que les passages relatifs à l'étude du français et de l'allemand : aussi bien les deux langues font-elles l'objet d'un même chapitre et a-t-on jugé, de l'autre côté de l'Atlantique, que les observations qui convenaient à l'une pouvaient s'appliquer à l'autre également.

Aux jeunes gens qui veulent apprendre ces langues modernes est offert un cours d'études de trois ans, avec examen à la fin de chaque année. Les familiariser avec leur esprit, tel est le but ; la lecture à première vue, la conversation, les exercices de mémoire, de reproduction et de composition, tels sont les moyens.

Et dans quelles intentions sont-ils employés ? — En vue d'examens qui ne prouveraient rien, on ne l'ignore point, s'ils ne prouvaient que de la mémoire, mais auxquels on s'efforce de donner de la vertu en les faisant servir à l'excitation de la raison, du jugement, du sens commun. Ce que l'on cherche à reconnaître, c'est la *puissance de pensée* des candidats. On considère que définitions, règles, principes, lois, sont de petite importance sans la notion, l'intelligence de leur portée : et les sujets à traiter sont choisis de manière à ne point le laisser oublier.

Les cours de langues, est-il dit, semblent faire exception à cette méthode en demandant la reproduction de mémoire de courts morceaux-choisis. L'expérience a démontré cependant la valeur pratique de cet exercice pour familiariser les élèves avec l'esprit d'une langue et le maniement du style.

Et, pour clore une préface dont on croirait plus d'un passage détaché de la lettre du 15 juillet 1890 de M. Léon Bourgeois, vient un appel au dévouement sans réserve de toutes les personnes

qu'intéresse l'œuvre de l'éducation, aux lumières de tous les maîtres qui, trop intelligents pour condamner *à priori*, comme le vulgaire, toute nouveauté, voudront bien exprimer des observations et des critiques que l'on sera trop heureux de mettre à profit.

Arrivons à ce qui nous touche encore plus directement.

Les examens, pour le français et pour l'allemand, consistent tout entiers en épreuves écrites; on s'en tient à des traductions, à des questions grammaticales et littéraires, à la reproduction de mémoire de passages indiqués à l'avance. Poursuivie sous la direction d'un maître habile, lisons-nous dans le rapport, l'étude du français, comme de l'allemand, procure une *discipline linguistique* de premier ordre. Les littératures française et allemande ont, en effet, une vertu éducatrice telle que la simple aptitude à en lire les textes, même quand on n'arrive point à parler les langues, doit être regardée comme une importante acquisition. Il est expressément recommandé cependant de veiller dès le début à une bonne prononciation, malgré que l'examen n'en doive pas tenir compte. Pour difficile qu'elle soit, cette prononciation régulière peut être obtenue, au moins à peu près, au moyen de soins attentifs et d'exercices suivis avec persévérance: ni maîtres, ni élèves ne doivent sur ce point ménager leurs efforts.

Les professeurs sont invités aussi à exiger que l'élève, dès le commencement, traduise avec le souci de la correction grammaticale, c'est-à-dire traduise toujours en *bon anglais*. L'indifférence à cet égard priverait l'étude de l'un de ses résultats les plus appréciables, surtout en Amérique où la correction est rendue comme impossible par la variété des provinces et la rapidité de l'improvisation.

La grammaire doit être enseignée par l'usage, à l'aide d'exemples. Sans tarder, les élèves sont exercés à comprendre des phrases simples dites par les maîtres. Les règles les plus élémentaires peuvent en effet prêter à des comparaisons intéressantes entre le français ou l'allemand et l'anglais. On engage les professeurs à se servir dans la conversation, soit française, soit allemande, des termes employés dans les devoirs ou des mots préalablement étudiés: ainsi surtout une bonne prononciation sera assurée, des expressions et des tournures de phrases seront fixées dans l'esprit. D'ailleurs, le caractère même des morceaux choisis de littérature française et allemande inscrits aux programmes à titre d'indications (les examens peuvent porter sur d'autres ouvrages d'une difficulté à peu près égale) marque le caractère de la tâche imposée aux candidats dans les divers cours.

Toute liberté est laissée aux maîtres pour la préparation : on se borne à exprimer comme bons à suivre les conseils suivants : consacrer environ la moitié du temps à des versions ; avoir soin de faire apprendre, en même temps que les noms d'un usage courant, l'article qui en rappelle le genre ; réserver sans doute une part importante dans l'enseignement à la grammaire formelle, mais s'appliquer aussi à faire lire l'élève le plus tôt possible ; se pourvoir dans ce but d'un recueil gradué illustré, offrant le secours de notes intelligentes (la lecture à livre ouvert d'auteurs morts ou contemporains est recommandée comme l'exercice essentiel de la classe ; les autres, très utiles encore, sont la récitation, la conversation en français, la dictée, la rédaction de lettres).

EXAMEN DE 1^{re} ANNÉE. Les élèves doivent être en état de traduire à première vue en bon anglais des passages faciles d'auteurs français contenant les mots de l'usage le plus commun ; de traduire en français de courtes phrases anglaises ; de témoigner dans une certaine mesure de la possession de la grammaire élémentaire ; d'écrire de mémoire un ou plusieurs des morceaux suivants ou d'autres, qui seront indiqués ultérieurement :

Perrin : *le Chêne et le Sycomore*.

E. de Lonlay : *l'Amitié*.

Boucher de Perthes : *la Petite mendicante*.

Leconte de Lisle : *Trois fils d'or*.

V. Hugo : *la Tombe dit à la rose...*

EXAMEN DE 2^e ANNÉE. On demande aux candidats :

1^o De posséder avec sûreté le rudiment et la syntaxe générale, particulièrement l'emploi des temps, des modes et des idiotismes les plus fréquents ;

2^o De traduire en français des phrases anglaises d'une certaine étendue ;

3^o De traduire sans préparation en anglais des passages tirés d'auteurs tels que :

Sand : *la Mare au diable*.

de Maistre : *Voyage autour de ma chambre*.

Lamartine : *Graziella*.

Feuillet : *le Roman d'un jeune homme pauvre*.

Halévy : *l'Abbé Constantin*.

Daudet : *la Belle Nivernaise, la Dernière classe, le Siège de Berlin*, et d'autres contes (1) (les mots d'un usage peu courant seront donnés en vocabulaires) ;

(1) Une statistique, dont nous regrettons de ne plus avoir les divers résultats, établissait, il y a quelques années, avec chiffres à l'appui, que de tous les écri-

4° D'écrire, d'après les souvenirs, un ou plusieurs des morceaux suivants, ou d'autres au besoin :

La Fontaine : *la Cigale et la Fourmi, le Corbeau et le Renard.*

Musset : *Adieu.*

Châteaubriand : *le Montagnard émigré.*

Béranger : *Adieux de Marie Stuart.*

EXAMEN DE 3^e ANNÉE. On exige alors des candidats :

1° La connaissance approfondie de la grammaire;

2° L'aptitude à lire à première vue, et à traduire en anglais des extraits d'auteurs classiques, tels que :

Corneille : *le Cid.*

Molière : *le Bourgeois gentilhomme, l'Avare.*

Racine : *Esther, Athalie;*

3° L'aptitude à traduire en français des passages anglais assez importants;

4° Une expérience suffisante du style pour transcrire de mémoire les morceaux suivants, ou d'autres s'il y a lieu :

La Fontaine : *le Chêne et le Roseau.*

Béranger : *le Retour dans la Patrie.*

Rouget de l'Isle : *la Marseillaise.*

V. Hugo : *la Pauvre fleur disait...*

Lamartine : *Hymne de l'enfant à son réveil;*

5° Enfin des notions sommaires sur la vie et les œuvres de quelques-uns des auteurs français les plus connus.

Des observations pédagogiques qui ont été signalées, en est-il quelqu'une qui mérite d'être retenue par nos professeurs de langues vivantes? Peut-on se prévaloir de l'exemple des Américains pour affirmer que l'étude de l'allemand, fortement constituée aujourd'hui dans notre enseignement moderne, donnera des résultats sérieux? Nous laissons à de plus compétents le soin d'en décider. Notre dessein ne va qu'à exprimer quelques réflexions sur le choix des auteurs auxquels on s'adresse, à New-York, pour se faire une idée de notre littérature. Ce serait peine perdue que de vouloir expliquer les lacunes des programmes que l'on vient de lire : il nous sera permis de négliger ce qui n'y est point, de ne considérer que ce qui s'y trouve.

vains français, Daudet est celui qui trouve au Nouveau-Monde le plus de lecteurs.

On sait que les Américains goûtent volontiers les calculs de ce genre. M. P.-B. Marcou (*the American journal of Philology*, janvier 1886), étudiant le raccourcissement progressif de la période depuis Montaigne, évalue la proportion de verbes que contient la phrase en moyenne : dans Montaigne, 6.02; dans Fénelon, 4.48; dans Voltaire, 3.89; dans Sainte-Beuve, 3.95; dans Daudet, 3.38.

Le xviii^e siècle n'est pas représenté du tout; du xvii^e, nous rencontrons cinq œuvres dramatiques; le xix^e seul a été largement mis à contribution. C'est évidemment le signe de cet *utilitarisme* dont on a tant parlé : les Américains veulent apprendre le français le plus récent; ils jugent inutile l'étude de la langue des âges précédents; ils dédaignent la haute valeur intellectuelle et morale des auteurs que nous plaçons au premier rang de nos classiques. Mais en admettant même leurs intentions, n'a-t-on pas quelque surprise à en suivre les conséquences?

M. Reinach se plaignait dernièrement à la tribune que, voulant emprunter aux Anglais ou aux Allemands des auteurs bien à la portée de nos enfants, on fût obligé de descendre jusqu'aux Grimm, aux Benedix, aux Edgeworth, etc. Que dirait-il des noms inscrits aux programmes de l'Université de New-York? Encore Boucher de Perthes est-il connu, moins il est vrai pour ses nombreux ouvrages littéraires, que pour ses travaux d'archéologie (*Antiquités celtiques et antédiluviennes*, mémoires sur la vie primitive et l'origine des arts, 3 vol. 1847-1865). Mais Perrin? Mais de Lonlay? Le dictionnaire de Vapereau ne cite même pas leurs noms; et ils appartiennent bien à ce que M. Reinach, d'une expression pittoresque, appelle « le bric-à-brac des littérateurs de deuxième et de troisième ordres. »

Il y a pourtant là, dans la désignation de ces pages inconnues, comme la manifestation d'une nécessité pédagogique. On ne peut évidemment pas n'introduire dans les classes que des chefs-d'œuvre; le style en est trop élevé, trop abstrait. Avant de lire Homère ou Virgile, Aristote ou Tacite, Shakespeare ou Goethe, les élèves doivent avoir pratiqué des auteurs plus accessibles à leur intelligence. De même pour les étrangers : ils ne sauraient nous emprunter uniquement Corneille et Bossuet, Lamartine et Châteaubriand; ils sont obligés comme nous de donner aux élèves d'un certain âge des textes faciles : le mieux, en pareil cas, selon un aveu qui n'a point coûté au ministre, est de les prendre où on les trouve : si c'est dans un auteur de deuxième ordre, on se sert du texte de cet auteur.

Reste toutefois à bien choisir; et la difficulté est grande, même pour les hommes de l'esprit le plus aiguisé, de cueillir dans une littérature étrangère, à l'usage de leurs compatriotes, des écrits qui aient le double mérite d'être facilement intelligibles à l'enfance et de contenir cependant, à un degré suffisant, les principaux traits du peuple dont on prétend faire apprécier le caractère. Parmi les chefs-d'œuvre, on pourrait s'arrêter presque indifférem-

ment à tel que l'on voudrait; mais pour les ouvrages à faire expliquer dès le début des classes, pour ceux que doit recommander surtout l'extrême simplicité des sentiments qu'ils expriment et de la forme de style qu'ils revêtent, il s'agit moins d'y chercher l'âme d'un peuple étranger que de concilier dans une juste mesure ce souci avec les goûts, les dispositions, le caractère même de sa propre nation; c'est aux exigences de son propre génie qu'il convient de demander des raisons déterminantes. Il n'y a pas alors de sens critique, si perspicace qu'on le suppose, qui ne soit sujet à l'erreur; on est exposé à faire des choix sur lesquelles l'expérience obligera bientôt à revenir; mais on peut aussi avoir d'heureuses rencontres et marquer du doigt des pages délicieuses auxquelles la littérature même d'où on les tire n'avait pas fait jusqu'alors une assez large place. C'est le cas d'une charmante saynète de cette miss Edgeworth si dédaigneusement traitée tout à l'heure : le grand public ignorait presque *Old Poz*, lorsque M. Chasles, après bien des recherches vaines, y reconnut un merveilleux livre de lecture pour nos enfants, le seul en anglais qui fût capable à la fois de les intéresser et de leur enseigner le style de la conversation. C'est la caricature aimable d'un juge gastronome qui oublie son devoir, et la silhouette gracieuse d'une jeune fille qui défend les pauvres — une grande pensée sous la forme d'une petite comédie. M. Émile Chasles la fit réimprimer : on ne compte plus les éditions qui en ont été données depuis lors. Mais combien il est difficile de découvrir de pareils ouvrages réunissant, comme en un type véritable, un exercice de pensée à une étude de langue et le ton naturel à un modèle de grammaire. Un penseur, qui écrit très bien, et pour la jeunesse, *rara avis*!

Achille LAURENT.

OUVRAGES NOUVEAUX

M. T. Ciceronis oratio pro Milone, texte latin publié avec une notice et des notes, par M. NOËL, ancien professeur de rhétorique. Petit in-16 (Paris, Hachette et C^{ie}), 0 fr. 40.

Éléments de Géologie, par M. NIVORR, ingénieur en chef des mines, professeur à l'Ecole nationale des ponts et chaussées. In-18 Jésus, avec 156 gravures (Paris, Armand Colin et C^{ie}), 3 fr. 50.

Les Littératures étrangères : An-

gleterre, Allemagne, par M. H. DIETZ, agrégé des lettres, agrégé des langues vivantes, professeur de rhétorique au lycée Buffon. In-18 Jésus de 622 pages (Paris, Armand Colin et C^{ie}), 4 fr.

Titi Livii ab Urbe condita libri XXIII, XXIV et XXV. Edition classique, avec introduction, notes et index par M. LÉON LEVRAULT, professeur agrégé de seconde. In-12 (Paris, Delalain frères).

TABLE

D.U

BULLETIN UNIVERSITAIRE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

N° 1. — 15 janvier 1891.

	Pages.
I. Avis préliminaire, par M ERNEST LAVISSÉ.	1
II. Programme du <i>Bulletin Universitaire de l'Enseignement secondaire</i> , par M. CH. SEIGNOBOS.	5
III. Rapport sur le Concours de l'Agrégation des Lettres en 1890, par M. PETIT DE JULLEVILLE, professeur à la Faculté des lettres de Paris.	10
IV. Rapport sur le Concours d'Agrégation pour l'Enseignement secondaire des jeunes filles (Sciences) en 1890, par M. E. FERNET, Inspecteur général de l'Enseignement secondaire.	19
V. Chronique.	28

N° 2. — 15 février 1891.

I. L'organisation de la discipline et de l'éducation physique dans un Lycée de l'est.	33
II. L'éducation physique et la discipline dans un Lycée du centre.	40
III. Le patinage dans les établissements d'enseignement.	43
IV. Organisation des promenades.	44
V. Observations d'un professeur d'histoire sur l'application des Instructions de 1890, par M. A. PARMENTIER, professeurs d'histoire au Lycée de Troyes.	45
VI. Rapport sur le Concours d'Agrégation d'histoire et de géographie en 1890, par M. FONCIN.	50
VII. Une nouvelle conception de répétitioriat, par M. CH. SEIGNOBOS.	56
VIII. Chronique.	60
IX. Bibliographie.	63

N° 3. — 15 mars 1891.

I. L'éducation physique et la discipline dans un Lycée des Alpes.	65
---	----

	Pages.
II. Remarques d'un professeur sur l'emploi du devoir supplémentaire comme punition.	68
III. De l'emploi du sommaire dans l'enseignement de l'histoire, par M. H. HAUSER, professeur d'histoire au Lycée de Poitiers.	70
IV. L'élection au Conseil supérieur, par M. ÉMILE CHAUVELON, professeur de rhétorique au Lycée de Toulouse.	74
V. Rapport sur le Concours d'Agrégation pour l'Enseignement secondaire des jeunes filles (Lettres) en 1890, par M. E. MANUEL, Inspecteur général de l'Instruction publique.	78
VI. Rapport sur le Concours d'Agrégation des Sciences naturelles en 1890, par E. FERNET, Inspecteur général de l'Instruction publique.	97
VII. Extraits du discours du Ministre de l'Instruction publique au Banquet des maîtres répétiteurs.	104
VIII. L'Université Républicaine, par CH. SEIGNOBOS.	107
IX. Chronique.	112

N° 4. — 15 avril 1891.

I. Les exercices physiques et les jeux au Lycée de Lons-le-Saulnier.	113
II. Notes d'un professeur de seconde sur les exercices supplémentaires.	114
III. Le nom de l'« enseignement spécial », par M. LÉON ROBERT, Inspecteur général de l'Instruction publique.	120
IV. Rapport sur le Concours d'Agrégation des Sciences Mathématiques en 1890, par M. CH. VACQUANT, Inspecteur général de l'Instruction publique.	129
V. Allocution adressée aux Étudiants d'agrégation, par M. THAMIN, maître de conférences à la Faculté des Lettres de Lyon.	134
VI. Chronique.	141
VII. Nouvelles publications.	144

N° 5. — 15 mai 1891.

I. Rapport sur le Concours d'Agrégation de l'Enseignement spécial en 1890, par M. E. ZEVORT Recteur de l'Académie de Caen.	143
II. A propos des Conférences pédagogiques de M. Marion à la Sorbonne par un Étudiant.	154
III. L'Élection au Conseil supérieur.	164

IV.	Une tentative d'enquête privée sur l'Enseignement secondaire.	167
V.	Extrait des procès-verbaux d'une Assemblée générale des Professeurs d'un Lycée des Alpes.	169
VI.	La réforme de Répétitioriat.	174
VII.	Le Bonheur de vivre, de sir J. Lubbock, par M ^{lle} MARIE DUGARD.	175
VIII.	Chronique.	182
IX.	Nouvelles publications.	184

N° 6. — 15 juin 1891.

I.	Les Exercices physiques et les Jeux dans les établissements de la région du sud-ouest.	183
II.	A propos de l'élection de M. Bernès, par M. GABRIEL AUDIAT, professeur de rhétorique au Lycée d'Angoulême.	190
III.	Rapport sur le Concours du Certificat d'aptitude à l'Enseignement élémentaire des Lycées et Collèges en 1890, par M. A. GAUTIER, Inspecteur général de l'Instruction publique.	197
IV.	Rapport sur le Concours d'Agrégation de l'Enseignement secondaire spécial (section des sciences physiques et naturelles) en 1890, par M. G. PLANCHON, directeur de l'École supérieure de Pharmacie de Paris.	208
V.	Chronique.	210
VI.	Bibliographie.	215
VII.	Nouvelles publications.	216

N° 7. — 15 juillet 1891.

I.	L'histoire de l'art dans les Lycées, par M. HENRY LEMONNIER, chargé de cours à la Faculté des Lettres de Paris.	217
II.	Notes sur le Collège de Blois, par M. A. BOURGEOIS, archiviste du département du Loir-et-Cher.	224
III.	L'organisation de l'Enseignement secondaire moderne, par M. CH. SEIGNOBOS.	227
IV.	Les sujets de Baccalauréat à la session d'avril.	239
V.	Remarques sur la pratique de l'Enseignement historique, par M. HENRI SÉE, professeur au Lycée de Nevers.	241
VI.	Chronique.	246
VII.	Nouvelles publications.	248

N° 8, 9, 10. — 15 août. — 15 octobre 1891.

I.	Géologie et Géographie, par M. L. GALLOIS, professeur à la Faculté des lettres de Lyon.	249
----	---	-----

	Page
II. Rapport sur le Concours de l'Agrégation des Lettres en 1891, par M. JULES GIRARD, professeur à la Faculté des lettres de Paris.	258
III. Les études scientifiques et la réforme du baccalauréat, par M. B. NIEWENGLOWSKI, professeur de mathématiques spéciales au Lycée Louis-le-Grand.	265
IV. Du rôle et de l'utilité d'une Revue Centrale de Géographie en France, par M. MARCEL DUBOIS, maître de conférences à la Faculté des lettres de Paris.	272
V. De l'Enseignement de l'orthographe dans les classes élément.	278
VI. Le nouveau régime dans les établissements de l'Académie de Lyon, par M. CH. SEIGNOBOS.	280
VII. Chronique.	292

N° 11. — 15 novembre 1891.

I. Premiers éléments d'une bibliographie pour l'histoire de l'art dans les Lycées, par M. HENRY LEMONNIER, chargé de cours à la Faculté des lettres de Paris.	297
II. L'Enseignement des littératures modernes dans les Lycées, par M. J. TEXTE, professeur de rhétorique au Lycée de Poitiers.	305
III. Notes sur l'enseignement de l'anglais en neuvième, par M. L. BEAUJEU, professeur agrégé d'anglais au Lycée Condorcet.	311
IV. Rapport sur le Concours d'Agrégation de l'Enseignement spécial (section littéraire et économique) en 1891, par M. E. ZEVORT, recteur de l'Académie de Caen.	316
V. Un projet de réforme des Agrégations de lettres.	325
VI. Le nouveau régime dans les Lycées de l'Académie de Grenoble.	329
VII. Chronique.	340
VIII. Bibliographie.	343
IX. Nouvelles publications.	344

N° 12. — 15 décembre 1891.

I. Le nouveau régime dans les lycées de l'Académie d'Aix, par M. CH. SEIGNOBOS.	345
II. Les assemblées de professeurs et les conseils de discipline, par M. H. SÉE, professeur au lycée de Nevers.	361
III. Le rôle de la Directrice dans les établissements de jeunes filles, par M. PECAUT, inspecteur général de l'Instruction publique.	364

DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE.

407

Pages.

IV. Rapport sur le Concours d'Agrégation de grammaire en 1891, par M. A. COUAT, recteur de l'Académie de Bordeaux.	376
V. De l'enseignement du vocabulaire, par M. DUSSOUCHE, professeur au lycée Henri IV.	387
VI. L'enseignement des langues étrangères à l'Université de New-York, par M. ACHILLE LAURENT.	396
VII. Nouvelles publications	402

Le Gérant : ARMAND COLIN.

2
X

AUG 17 1942

